Cándido Calderón

Grundgedanken der deutschen Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit

1970

1971

P ä d a g o g i k

GRUNDGEDANKEN DER DEUTSCHEN ERWACHSENENBILDUNG IN DER WEIMARER ZEIT

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

Vorgelegt von
Cándido Calderón
aus Santander (Spanien)

1969

Tag der mündlichen Prüfung: 23. Januar 1970

Dekan: Herr Prof. Dr. Manfred Hellmann
Referent: Herr Prof. Dr. Ernst Lichtenstein
Korreferent: Herr Prof. Dr. Rudolf Lassahn

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S:

EINLEITUNG

1. Begriff und Bezeichnung 1
2. Das Thema und seine Umgrenzung 5
3. Abriß und Einteilung des Ganzen 8
4. Literatur und Quellen 16

KAPITEL I

HISTORISCHER HINTERGRUND

1. Der Anstoß vom geistigen Leben her 19

Die Frage nach den ersten geistigen Ansätzen zur Erwachsenenbildung 19 / Johannes Ludovicus Vives 20 / Thomas Morus 25 / Desiderius Erasmus von Rotterdam 27 / Martin Luther 28 / Ignatius von Loyola 30 / Michel de Montaigne 31 / Ansätze des Rationalismus zu einer allgemeinen Bildung aller Menschen 31 / Jean-Jacques Rousseau 33 / Erwachsenenpädagogische Ansätze aus dem 18. Jahrhundert in Deutschland 34 / Johannes Gottfried Herder 36 / Johann Heinrich Pestalozzi 37 / Johann Gottlieb Fichte 38 / Wilhelm von Humboldt 39 / Ludwig Feuerbach und Moses Heß 40 / Nicolai Frederik Severin Grundtwig 40 / Friedrich Adolf Diesterweg und Julius Fröbel 41

2. Der Anstoß vom gesellschaftlichen Leben her 43

Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Wandel 43 / Der Übergang zur egalitären Staats- und Gesellschaftsordnung 44 / Die ersten Bildungsvereine 46 / Die liberale und die sozialistische Auffassung von Erwachsenenbildung 47 / Die Antwort aus dem kirchlichen Raum 50

3. Der Anstoß vom wirtschaftlich-technischen Leben her.. 53

Von der stabilen Handwerkergesellschaft zur mobilen Industriegesellschaft 53 / Bildungsanforderungen des technischen Zeitalters 53 / Die Antwort der Kirche und des Staates auf die Arbeiterfrage 55 / Die Einstellung der Erwachsenenbildung zu den technischen Anforderungen der Industriegesellschaft 57

KAPITEL II

DIE "EXTENSIVE" VOLKSBILDUNG

1. Die "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" 59

Sozialpolitischer und kulturpädagogischer Hintergrund 59 / Die Gründer Franz Leibing und Fritz Kalle 61 / Die Idee des deutschen Reiches und der Gedanke

einer geistigen Heimat 63 / Die Beziehung der Volksbildung zur Volksschule 65 / Der Begriff"Allgemeinbildung" 66 / Die zentrale Bedeutung der organisatorischen und methodologischen Fragen 69 / Der Wanderlehrer 70 / Das Buch, der Film, das Theater und das Konzert als Mittel der Kulturvorbereitung 71

2. Johannes Tews 75

Einstellung zur praktischen und theoretischen Volksbildungsarbeit 75 / Der Begriff "Geistespflege" und die Gegenüberstellung von Geist und Körper 76 / Der Bildungsinhalt der Volksbildung und ihr Verhältnis zur Volksschule 78 / Bedeutung der Weltanschauung als Anschauung von Welt, Menschheit und Leben 80 / Die soziale Bedeutung der "Geistespflege" und der Begriff von Volksbildung als Bildung des ganzen Volkes 83

3. Historische Wirkung der "extensiven" Volksbildung als Ausgangspunkt der "intensiven" Volksbildung 86

Die Reaktion gegen das Bildungsideal der "extensiven" Volksbildung 86 / Die vorkritische und kritische Periode der Erwachsenenbildung 88 / Zur Entstehung der Bezeichnungen "neue" und "alte" Richtung: "extensive" und "intensive" Volksbildung; "verbreitende" und "gestaltende Volksbildung" 89

KAPITEL III

DER NEUE BILDUNGSBEGRIFF DER "INTENSIVEN" VOLKSBILDUNG 93

Pädagogischer Hintergrund 93 / Die Problemstellung am Beispiel von W. Hofmann 94 / Die Kulturvorstellung Robert von Erdbergs 96 / Vergleich des Kulturbegriffs R. v. Erdbergs mit denen von W. Hofmann, E. Rosenstock und W. Flitner 98 / Die Definition von Bildung als ein "intensives" Verhältnis zur Kultur 104 / Erwachsenenbildung als geistige Disziplinierung für wenige 106

KAPITEL IV

DAS VERHÄLTNIS DER "INTENSIVEN" VOLKSBILDUNG ZUR POLITIK, WISSENSCHAFT UND TECHNIK 111

Der Demokratisierungs- und der Industrialisierungsprozeß nach 1918 111 / Der erweiterte Freizeitsraum und die neuen Massenkommunikationsmedien 113 / Der Pluralismus der Gesellschaft und der Pluralismus der Erwachsenenbildung 114 / Die Stellung im und zum demokratischen Staat 116 / Die Erwachsenenbildung als eine "Stätte der Begegnung" 120 / Die Frage nach der "konfessionellen" oder "freien" Grundlage der Erwachsenenbildung 122 / Die anti-

wissenschaftliche Haltung der "intensiven" Volksbildung 124 / Die Flucht vor der Technik und vor der industriellen Gesellschaft 128

KAPITEL V

DIE BILDUNGSZIELE DER "INTENSIVEN" VOLKSBILDUNG

1. Die doppelte Zielsetzung der Erwachsenenbildung 135

Die Volksbildung als Bildung zum Volk 135/

2. Gegensätze und Gemeinsamkeiten unter den Menschen in Bezug auf die Bildung einer geistigen Volksgmeinschaft 143

Der Begriff "Volksgemeinschaft" und der Unterschied zwischen "Gebildeten" und "Ungebildeten" 143 / Anthropologische, soziale und kulturelle Gemeinsamkeiten 144

3. Die "Arbeitsgemeinschaft" als Vorbild und Vorbereitung der zukünftigen Kulturgemeinschaft 149

Die Arbeitsgemeinschaft als Aufbauprinzip der Volksgemeinschaft 149 / Die pädagogische und die soziale Berechtigung der "Arbeitsgmeinschaft" 151/ Die "Sauerteigidee" der "Arbeitsgemeinschaft" 153 / Das Grundprinzip der "personalen Begegnung" 155 / Die "Arbeitsgemeinschaft" als symbolkräftige Ideologie der "intensiven" Volksbildung 157

LITERATURVERZEICHNIS 159

E I N L E I T U N G

1. Begriff und Bezeichnung

In der Weimarer Zeit gab es eine unübersichtliche Zahl von Vereinen und Verbänden, die sich konkret der Bildung der Erwachsenen widmeten oder aber sich in irgendeiner Weise mit Dingen beschäftigten, die als Bildungsbemühungen um die Erwachsenen zu bezeichnen sind.

Diese Tatsache und der antinomische Charakter vieler Zentralbegriffe der Fachliteratur dieser Zeit erschweren eine klare Vorstellung und eine sichere Bezeichnung dessen, was unter den Bezeichnungen "Erwachsenenbildung" und "Volksbildung" verstanden werden soll[1].

Die Uneinigkeit in der Namensgebung hat ihre Wurzeln in der doppelten Motivierung des Gemeinten: die sozial-ethische und die individual-ethische Motivierung[2]. Meistens werden die verschiedenen Begriffe undifferenziert und der jeweiligen Mode entsprechend gebraucht. Nicht selten finden wir aber die Bezeichnung "Volksbildung", wenn das "Volk" als Zielsetzung gesehen wird, und den Begriff "Erwachsenenbildung", wenn man sich vor allem dem einzelnen Erwachsenen zuwenden will[3].

---

1 In den Schriften, die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegen, wird die Bezeichnung "Volksbildung" bevorzugt. Wir haben jedoch den Titel "Grundgedanken der deutschen Erwachsenenbildung" gewählt, denn hier geht es um die theoretischen Überlegungen über die Bildungsarbeit, die in Deutschland im wesentlichen danach strebte, den erwachsenen Menschen eine Erweiterung und Vertiefung ihrer Bildung zu ermöglichen. (Vgl. Robert von Erdberg, Freies Volksbildungswesen, Berlin 1919, S. 1)

2 Die aus der doppelten Motivierung folgende Unsicherheit in der Bezeichnung ist nicht nur der deutschen Erwachsenenbildung eigen. So spricht man z.B. auch in Spanien von "Educacion de Adultos" oder von "Educacion Popular" je nach der Motivierung, die hervorgehoben werden soll. (Vgl. Joffre Dumassedier, Television y Educacion Popular, Paris o.J., S. 20)

3 Ein einheitlicher Wortgebrauch ist in unserer Arbeit schon deshalb nicht möglich, weil die hier zitierten Autoren denselben Gegenstand mit verschiedenen Namen bezeichnen.

In einer Zeit wie der Weimarer Republik, in der das Stichwort für alle Reformbewegungen das Wort "Volk" war, bekommen die Bemühungen um die Bildung aller erwachsenen Menschen der deutschen Bevölkerung fast ausschließlich den Namen "Volksbildung". So schreibt Pfeiderer:"Wir Deutsche bevorzugen das Wort Volksbildung, und wir betonen damit, daß echte Bildung immer Sache der Gemeinschaft ist. Vielleicht aber steckt in diesem Begriff ein im weitesten Sinn politisches Element. Wir Deutsche haben immer das Gefühl, daß wir noch kein Volk sind."[4]

Die bis zum Ende der zwanziger Jahre und in der heutigen Umgangssprache noch geläufige Deutung des Wortes "Volk" als eine Bezeichnung für die Angehörigen der weniger begüterten und weniger gebildeten Klassen, ist auf die Mentalität der sog. "höheren Klassen" zurückzuführen, die sich daran gewöhnt haben, "unter dem Volke, die zahlreiche, weniger gebildete Volksklasse zu verstehen."[5]

Mit dem Aufsteigen dieser "niedrigen Schichten" bis zum Mittelpunkt des sozial-politischen Lebens der zwanziger Jahre wurde der Begriff "Volksbildung" nicht selten als eine "volkstümliche" Bildung verstanden, die die Tugenden der einfachen, "unverdorbenen" Schichten in allen deutschen Menschen wecken sollte. Schlagwörter wie "Volkstum, Volksbuch, Volksbühne, Volksgeist, Volksdenken usw." deuten diesen Versuch, die Kräfte des "Volksgeistes" generell im ganzen Volk und partiell in jedem einzelnen bewußt zu machen, an.

Diese irrational, romantisch gefärbte Überbewertung des Volkes wurde später von einer gewissen Geringschätzung abgelöst, die alles Volkstümliche als etwas Antiquiertes und Geringwertiges betrachtete. Begriffe wie "Volksmusik" oder "Volksbücherei" wurden immer mehr in Verbindung mit rührseliger Folklore und Kitsch gebracht.

---

4 Pfeiderer, Formen und Methoden der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 1930, S. 411

5 Balser, Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1959, S. 103

Nach 1945 hat der Name "Volk" sein Ansehen verloren und ist mit der Vorstellung einer "unbewältigten" Vergangenheit belastet. Zum "Volk" will kaum jemand gehören und es wird immer weniger von "Volksbildung" gesprochen. Stattdessen greift man auf das andere, im Anschluß an das englische "Adult Education" entstandene Wort "Erwachsenenbildung" zurück.

Daß es in allen volksbildnerischen Bemühungen eigentlich um die Bildung von Erwachsenen geht, wurde bereits in den zwanziger Jahren erkannt[6]. Bei H. Nohl lesen wir, daß Gruber von der "Erweiterung des pädagogischen Horizonts in vertikaler Richtung" gesprochen habe, womit er meint, daß "das Wesen der Volkshochschule ... nicht eine Ausdehnung des Wissensbesitzes auf Stände, die bisher davon ausgeschlossen waren ... (sei), sondern eine Ausdehnung der Erziehung auf das höhere, bisher von der Erziehung nicht erfaßte Alter. Das pädagogische Problem der Volkshochschule von hier aus gesehen ist also das Problem der Erwachsenenbildung".[7]

Die Bezeichnung "Erwachsenenbildung" steht in Verbindung mit dem Namen "intensive Volksbildung". Sie wurde nach dem Erscheinen des Buches von Picht und Rosenstock "Im Kampfe um die Erwachsenenbildung" immer mehr gebraucht. Unter diesen beiden Namen verstand man allerdings dasselbe, nämlich das, was sonst nach dem Vorbild von Robert von Erdberg "freie Volksbildung" genannt wird.

Wie schwierig eine Begrenzung dieser beiden Begriffe ist, zeigt der Versuch von Werner Picht, sie gegeneinander abzugrenzen. Zwar betitelt er sein Buch "Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland ", stellt aber dem Hauptteil des Buches die Überschrift "Das Schicksal der deutschen Erwachsenenbildung" voran[8].

---

6 Der Übergang von "Volksbildung" als Bildung zum Volk, zur "Erwachsenenbildung" als Bildung des einzelnen Erwachsenen vollzieht sich in den Arbeitsgemeinschaften der "intensiven Volksbildung". (Vgl. R.R. Beer, Von der Volksbildung zur Erwachsenenbildung, Duisburg o.J., S.19).

7 H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt, 1961, S. 26.

8 Dabei meint Picht in beiden Fällen dasselbe

Die Namensverwirrung wird durch eine dritte, geläufige Bezeichnung, nämlich "Volkshochschule", noch akzentuiert. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Begriff vermieden, weil er sowohl die bekannte Haupteinrichtung der Erwachsenenbildung wie die Erwachsenenbildung selbst zum Ausdruck bringt. Außerdem sehen wir in der unglücklichen Zusammensetzung der Wörter "Volk" und "Hochschule" Widersprüche, die den Begriff für die Bezeichnung unseres Arbeitsgegenstandes ungeeignet machen[9].

Die Bezeichnung "Andragogik", die nach den so betitelten Büchern von Hanselmann und von Pöggeler in der Bundesrepublik eine gewisse Verbreitung erfahren hat, fand in den 20er Jahren keine Beachtung, obwohl E. Rosenstock sie bereits geprägt hatte. Heutige Begriffe wie z.B. "Erwachsenenqualifizierung" kommen in der Erwachsenenpädagogik der 20er Jahre noch nicht vor.

---

9 Wir vermeiden in unserer Arbeit die Bezeichnung "Volkshochschule" - eine wörtliche Übersetzung des dänischen "Folkehøjskole" - weil sie eigentlich weder das Wesen der deutschen Erwachsenenbildung noch ihrer Haupteinrichtung trifft. In Deutschlang wird der Name vorwiegend städtischen Einrichtungen gegeben, die in der Regel nicht als Zentrum zur Pflege von Lebensgemeinschaften nach dem dänischen Vorbild verstanden werden. In der deutschen Literatur über die Erwachsenenbildung wird mit dem Wort "Volkshochschule" nicht nur die von der dänischen Bewegung beeinflußte Richtung bezeichnet, sondern auch und vor allem die von der englischen "University Extension" beeinflußte entgegengesetzte Richtung. (Vgl. Steindorf, Von den Anfängen der Volkshochschule in Deutschland, Osnabrück 1968, S. 22, 30, 35f., 51, 107f. und Kerrl, Bildungsideal und Volkshochschule, in: Pädagogisches Magazin, 1921, H. 792, S. 8ff.)

2. Das Thema und seine Umgrenzung

In der vorliegenden Arbeit geht es um eine Darstellung der tragenden Ideen der deutschen Erwachsenenbildung von 1918 bis 1933. Diese Zeit ist in der Geschichte der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung, weil hier zum ersten Mal die sozial-politischen und wissenschaftlich-technischen Voraussetzungen für die moderne Erwachsenenbildung gegeben sind[10]. Andererseits treten in dieser Zeit - die häufig die klassische Zeit der Erwachsenenbildung genannt wird - namhafte Erwachsenenpädagogen auf, die in ihren Schriften eine beachtliche Höhe der fachlichen Diskussion erreichten.

Der Einbruch einer neuen Epoche nach 1918 ist eine Folge der veränderten politischen und kulturellen Situation, die die Demokratisierung und die Verwissenschaftlichung des Lebens mit sich brachten[11]. Die Wissenschaft, die Technik und die Demokratie wurden zu "Lebensadern" der neuen Lebens- und Geisteshaltung[12], und zum entscheidenden Impuls für das erwachsenenpädagogische Denken[13].

---

10 Auf Grund dieser Tatsache konnten die früheren Ansätze zu einer reicheren Erwachsenenbildung - von denen u.a. M.R. Vogel in seinem Buch "Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert" berichtet - nicht zu einer entscheidenden Bewegung führen.

11 Vgl. u.a. Robert von Erdberg, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, in: Henningsen,Die neue Richtung, Stuttgart 1960, S. 13f.

12 Ortega y Gasset hält die Wissenschaft für die "Lebensader" der Technik und diese zusammen mit der "liberalen Demokratie" für die zwei großen Säulen des modernen Lebens. "Streng genommen sind liberale Demokratie und Technik so eng verflochten und aufeinander angewiesen, daß die eine nicht ohne die andere denkbar ist und daher ein dritter allgemeiner Ausdruck erwünscht wäre, der beide umfaßt. Er wäre der wahrhafte Name, das Nennwort des Jahrhunderts." (O.y Gasset, Der Aufstand der Massen, Güterloh o.J.,S.138)

13 "Wir sehen das Entstehen der modernen Erwachsenenbildung in Verbindung mit den Prozessen der Industrialisierung und Demokratisierung, die in beruflicher, politischer und industrieller Hinsicht erhöhte Anforderungen an die Menschen stellen." (Tietgens, Wandlungen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1966, S. 144).

Die kirchlichen, politischen und gewerkschaftlichen Gruppen erhielten in der neuen Ordnung eine neue soziale Stellung und Macht. Im Dienste ihrer Ideale und Interessen organisierten sie ihre eigene Erwachsenenbildung. Unabhängig von konfessionellen, politischen oder wirtschaftlichen Interessen setzte sich jene bedeutende Form von Erwachsenenbildung durch, die sich in gleicher Weise an alle Menschen wandte. Um diese beidenFormen von Erwachsenenbildung zu unterscheiden, wurden die Namen "gebundene" und "freie" Volksbildung geprägt. In unserer Arbeit beschränken wir uns auf die "freie" Volksbildung. Die "gebundene" Volksbildung wird nur insoweit berücksichtigt, als sie mit der "freien" Volksbildung in Berührung kommt.

Die bereits vor dem Krieg einsetzende Entwicklung innerhalb der "freien" Volksbildung in zwei Richtungen wird nach 1918 deutlicher erkennbar. Während die sog. "alte" Richtung noch danach strebte, die traditionellen Kulturgüter zu verbreiten, ging die sog. "neue" Richtung nicht von der Kultur, sondern vom Menschen aus[14]. Für sie gibt es keine allgemeine, sondern nur eine persönliche, eine besondere Bildung.

Mit dieser neuen Einstellung bekommen nicht nur der Bildungsbegriff (Kapitel III) und die Bildungsabsicht (Kapitel V) eine neue Bedeutung, sondern auch die Beziehungen der Erwachsenenbildung zu den gesellschaftlichen Verhältnissen, die von den modernen Menschen nicht mehr wegzudenken sind.(Kapitel IV)[15].

---

14 Vgl. R.v. Erdberg, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, in: Hennigsen, a.a.O., S. 17.

15 "Es lag in der Natur dieses Ansatzes, daß der Mensch nicht als abstraktes und isoliertes Wesen betrachtet wurde, sondern in seinem schicksalhaften Eingebundensein in die konkrete Lebensituation. So traten bald in steigendem Maße die sozialen und beruflichen Ordnungen und Tatbestände in den Mittelpunkt der Betrachtung. Heimat, Volkstum und Volk, die politischen, die wirtschaftlichen, kulturellen und religiösen Gegenstände wurden auf ihre gestaltenden Kräfte und Wirkungen untersucht, die Welt wurde vom Menschen her auf den Menschen hin geprüft." (Bäuerle, Erwachsenenbildung und Arbeitsdienst, in: Freie Volksbildung, 1932, S. 248).

Ideologisch erreicht die "neue" Richtung eine große Bedeutung, vor allem nachdem ihre maßgebenden Theoretiker 1923 sich in dem berühmten Hohenrodter Bund zusammenfanden. In der praktischen Erwachsenenbildung fand sie jedoch kein großes Echo. Die zwei Richtungen wirkten in den 20er Jahren zusammen, die eine vorwiegend auf dem theoretischen, die andere auf dem praktischen Bereich, und machten sich antinomisch geltend[16].

Rückblickend zeigen beide Richtungen auf die zwei Hauptquellen der deutschen Erwachsenenbildung; die "Universitätsausdehnung" und die Internathochschule als Lebensgemeinschaft für das ganze Volk. Die erste knüpft an die englische "University Extension" und die zweite an die dänische "Folkehøjskole" an[17]. Im Hinblick auf die weitere Entwicklung zeigen sie die zwei großen, antinomischen Aufgaben der Erwachsenenbildung: die extensive Erfassung der gesamten Bevölkerung und die intensive Pflege der spezifischen Bildungsbedürfnisse des Individuums. Aus diesen Gründen darf eine Berücksichtigung der "alten" Richtung in keiner Gesamtschau der Weimarer Erwachsenenbildung fehlen[18]. Das Kapitel, das hier gewidmet ist, stellen wir den drei Kapiteln über die "neue" Richtung voran, weil diese im Grunde eine Weiterentwicklung der "alten" Richtung ist.

---

16 Vgl. H. Nohl, a.a.O., S. 31
Daß die "Gesellschaft" als die Vertreterin der "extensiven Volksbildung" bis Ende der 20er Jahre von großer Bedeutung war, "beweist die Tatsache, daß die neuen Herren (die Nationalsozialisten) fast vier Jahre gebrauchten, um die demokratische Gesellschaft für Volksbildung in eine nationalistische Gesellschaft für Länderkunde zu überführen." (Stach, Johannes Tews, Berlin 1955, S. 46.

17 Vgl. u.a. Steindorf, a.a.O., S. 26ff.

18 Seitdem Th. Bäuerle in einem Referat über "Die Aufgabe der freien Volskbildungsarbeit nach dem Kriege" von einem Sieg der "neuen" Richtung über die "alte" sprach (s.Volksbildungsarchiv, 1919, VI. Bd. S. 281-297), wurde die "extensive" Volksbildung kaum beachtet. Sie wurde nur gelegentlich als Vorbereitungsstufe der "intensiven" Volksbildung gewürdigt. So z.B. sagte R.v. Erdberg in einer Festrede: "Wir dürfen nicht verkennen, daß ein Teil unserer Arbeit und ein Teil der Träger unserer neuen Arbeit aus dem Kreise jener Alten sich herausentwickelt hat". (Nach Kappe,H., Volksbildung und Volkbildung Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen, Diss. Münster 1964, S. 67).

Die "alte" Richtung knüpft ihrerseits an die historische Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung an. Dies verlangt eine Betrachtung des Phänomens Erwachsenenbildung im Licht seiner Vergangenheit, damit seine Vorstellungen und Forderungen nicht unbegreifbar und dem Bereich der Utopie entnommen erscheinen. Wir versuchen nicht, die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung eingehend zu betrachten, denn darüber könnte man nur dilettantisch reden. Das erste Kapitel soll lediglich in die Vergangenheit zurückgreifen, um zu sehen, wo die Wurzeln der Probleme liegen. Der historische Exkurs des ersten Kapitels soll auf die Weite der Problematik hinweisen, ohne eine historische Gesamtdarstellung geben zu wollen. Hier übernehmen wir aus der vorhandenen historischen Literatur Tatbestände, die für jeden, mit dem Gegenstand wissenschaftlich vertraut, bekannt sind[19]. Wir wollen lediglich an die wichtigsten Persönlichkeiten und Ereignisse der Vergangenheit erinnern, die in der einen oder anderen Hinsicht die deutsche Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit vorbereitet haben.

Die wichtigsten Anregungen zur Erwachsenenbildung im Laufe der Zeit und vor allem die erwachsenenpädagogischen Gedanken, die der Diskussion der Erwachsenenpädagogen in den 20er Jahren zugrunde liegen, können auf so knappem Raum nur ganz summarisch dargestellt werden. Man müßte unzählige Namen und Bewegungen aufführen. Hier kann nur auf einige hingedeutet werden. Aufgabe dieses orientierenden Kapitels ist es, den geistesgeschichtlichen, sozialen Hintergrund der nachfolgenden Untersuchung zu verdeutlichen.

3. Abriß und Einteilung des Ganzen

Zu Kapitel I:

Wegen der entscheidenden Bedeutung des kulturellen, politischen und ökonomischen Lebens in der Entwicklung der Erwach-

---

19 Im deutschen Sprachgebiet gibt es zahlreiche Monographien und historische Darstellungen einzelner Zeitabschnitte. Diese aber fehlen in der spanischen Sprache, in der diese Arbeit bald vorliegen wird.

senenbildung möchten wir uns zuerst mit der Entstehung von Problemen und Antrieben beschäftigen, die der Erwachsenenbildung aus den großen Fragen des geistigen Lebens, der Politik und der Arbeitswelt entstanden sind.

Es ist eine häufig wiederholte Aussage, daß die geschichtlichen Umbruchsituationen die Meilensteine in dem Werdegang der Erwachsenenbildung sind. Als Ausgangspunkt des langen Weges bis zur Erwachsenenbildung in einer pluralistischen Gesellschaft mit ihren permanenten Veränderungen gelten die von der französischen Revolution ausgelösten Gedankenströmungen[20], die sich allmählich wandelnden Gesellschaftsformen und Regierungssysteme sowie der Übergang von der alten ständischen Agrargesellschaft zu der neuen egalitären Industriegesellschaft.

Diese drei Bereiche durchdringen sich sehr stark, nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Theorie. Die Voraussetzungen für die Entwicklung eines Bereiches sind oft in den anderen zu finden. Hier werden sie einzeln behandelt, um eine deutliche Darstellung der wichtigsten Triebfedern der deutschen Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Dafür brauchen wir nicht die kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ereignisse und Wandlungen im einzelnen darzulegen. Wir wollen sie in großen Zügen andeuten, um feststellen zu können, inwiefern sie Ansprüche stellen, die nur durch die Weiterbildung einer genügend großen Zahl von Menschen zu erfüllen sind; d.h. inwiefern sie zur Erwachsenenbildung führen.

Zu Kapitel II:

Die Darstellung der deutschen Volksbildung in der Weimarer Zeit knüpft an die Frage der Massenbildung an, weil sie sich in einem Zeitraum bewegt, der durch die Entstehung zahlreicher Organisationen der Erwachsenenbildung und durch den Fortschritt der Massenkommunikationsmedien gekennzeichnet ist.

---

20 Nach Frolinde Balser wurde die Erwachsenenbildung erst möglich mit der Hinwendung zum rousseauschen Menschenbild des vernünftigen und auf Freiheit und Gleichheit angelegten "natürlichen" Menschen.

Damit wird es zum ersten Mal einer großen Zahl von Menschen ermöglicht, Kontakt mit den Kulturgütern und mit den Sorgen der Gesellschaft aufzunehmen. Da die Volksbildung im Grunde nichts anderes als die Erfüllung dieses Ziels anstrebte, sah sie zunächst ihre Aufgabe mit dem Problem verbunden: Millionen von Menschen mit ihren Bildungsbemühungen zu erfassen. Wir können daher unsere Arbeit mit der Darstellung jener Volksbildungsform beginnen, die diese "Massenbildung" mit allen Mitteln der Massenkommunikationsmedien und der Massenversammlungstechniken betrieb; d.h. mit der sog. "extensiven Volksbildung"[21].

Bezeichnend und repräsentativ für diese Form von Erwachsenenbildung ist die "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung"[22]. Sie erreichte mit ihren zahlreichen Vereinen und Verbänden[23] eine bis dahin unbekannte Wirkungsbreite[24]. Alle anderen auf Massenwirkung eingestellten Volksbildungseinrichtungen übernahmen ihre Methode, ohne wesentlich Neues dazu zu erfinden[25].

Der Mann, der mit seinen Gedanken, seiner Persönlichkeit und seinen organisatorischen Fähigkeiten die Entwicklung der "Gesellschaft" in ihren letzten 40 Jahren (1891-1933) prägte, ist ihr Generalsekretär Johannes Tews[26].

> "Es ist wohl selbstverständlich, daß der gewaltige Aufstieg der Gesellschaft ... nicht einzig und allein durch den Geschäftsführer bewirkt worden ist ... Das aber muß

---

21 Fast alle Historiker der Erwachsenenbildung nennen die frühere Form der Volksbildung "alte" Volksbildung und die Gruppe um R. v.Erdberg "neue" Richtung. Wir ziehen die Begriffe "extensive" und "intensive" Volksbildung vor, weil sie den grundlegenden Bildungsbegriff und die verschiedenen Bildungsintentionen beider Bewegungen besser zum Ausdruck bringen.

22 Vgl. u.a. Steindorf, a.a.O., S. 17.

23 1921 berichtet Tews von mehr als 7000 Vereinen, die zu der "Gesellschaft" gehörten. (Vgl. Tews, Fünfzig Jahre deutsche Volksbildungsarbeit, Berlin 1921, S. 66ff.)

24 Vgl. Stach, a.a.O., S. 43.

25 Vgl. Honigsheim, Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und Strömungen, in: L.v. Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens, München 1921, S. 85.

26 Gelegentlich wird sogar von einer Tews'schen Richtung der

> gesagt werden: ohne Tews, ohne seinen Scharfblick im Erkennen dessen, was die Zeit fordert, ohne seine glückliche Gabe, Zögernde und Bedenkliche für Neues zu gewinnen und zu begeistern, ohne seine Umsicht bei der praktischen Durchführung der im Werk gesetzten Unternehmungen wäre die Gesellschaft nicht geworden, was sie heute ist." (27)

Mit zahlreichen Gelegenheitsschriften versuchte er, die "Gesellschaft für Volksbildung" gegen die Angriffe ihrer Gegner zu rechtfertigen. Sein Ziel ist eine allgemeine Volkshebung, die sich noch sehr stark mit der traditionellen sozial-politischen Intention der "Gesellschaft" identifiziert[28], aber die anfängliche Vorstellung von Volksbildung als einer Fürsorgetätigkeit ist bei ihm nicht mehr zu finden.

J. Tews widmen wir eine monographische Darstellung, nicht weil er etwa die größte Persönlichkeit der deutschen Volksbildung bis 1933 sei - wie es sein unkritischer Biograph Fritz Stach behauptet -, sondern weil er sich mit zentralen Behauptungen und Vorstellungen auseinandersetzt, die bis zu seiner Zeit innerhalb dieser Volksbildungsrichtung unreflektiert geblieben waren.

Um den Übergang von der "extensiven" zur "intensiven" Volksbildung zu zeigen, folgen der monographischen Darstellung von Tews einige Bemerkungen über die historische Wirkung der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" und ihres Generalsekretärs[29].

---

deutschen Volksbildung gesprochen. (Vgl. Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung, Berlin 1959, S. 10.)

27 Preußel, Persönliches, in: Deutsche Schule, 1916, S. 203.

28 Zur Zeit ihrer Gründung im Jahre 1871 war die Bildung ein Privileg des Bürgertums, und wenn liberal gesinnte Politiker und Pädagogen die neuhumanistische Bildung im "Volk" verbreiten wollten, geschah es im Zuge der damaligen Vorstellung von "Besitzenden und Besitzlosen, Gebenden und Empfangenden". (R. v.Erdberg, a.a.O., S.23.)

29 Vgl. Henningsen, a.a.O., S. 20ff.; Preußel, Johannes Tews zum 70. Geburtstag, in: Die Deutsche Schule, 1930, S. 327.

Zu Kapitel III:

Angesichts des immer größer werdenden Angebots von Wissensergebnissen und im Hinblick auf die übliche Arbeitsweise der traditionellen Volksbildung fragten sich einsichtige Männer, ob die Vielwisserei der "extensiven" Volksbildung nicht eher eine Bildungsbarriere als eine Einführung in die Welt des Geistes sei. Anstelle von Bildung als einer Anhäufung von Kenntnissen tritt nun die Auffassung von Bildung als einer qualitativen und selbständigen Verarbeitung von Kenntnissen.

In dem dritten Kapitel werden die wichtigsten Gedanken über diesen Bildungsbegriff analysiert und miteinander verglichen. Die große Auseinandersetzung um das Wesen der Bildung und der Volksbildung beginnt 1909 mit der Zeitschrift "Volksbildungsarchiv".

Der Untertitel dieser Zeitschrift "Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen" bringt sowohl die Kampfansage der "neuen" Volksbildungstheoretiker gegen alle unkritischen, illusorischen Volksbildungsunternehmungen als auch ihren Willen zu einer geschlossenen theoretischen Haltung zum Ausdruck.

Die "neue" Gruppe stellte dezidiert die Frage nach dem grundlegenden Bildungsbegriff. Wurde in der "extensiven" Volksbildung das Organisatorische von besonderer Bedeutung, so werden jetzt die Hauptakzente auf das Theoretische gesetzt.

Die theoretischen Überlegungen haben ihren Ursprung in dem für die führenden Männer der Bewegung[30] zum Konflikt gewordenen Verhältnis zwischen Mensch, Kultur und Bildung.

---

30 Die Männer, die mit ihren theoretischen Leistungen und ihrer Persönlichkeit die Entwicklung der "intensiven" Volksbildung mitbestimmten, sind Robert von Erdberg (Berlin), Walter Hofman (Leipzig), Wilhelm Flitner (Thüringen) und Eugen Rosenstock (Frankfurt).
R. v. Erdberg ist die stärkste Persönlichkeit und der einflußreichste Erwachsenenbildungstheoretiker der Weimarer Zeit (s. Picht, a.a.O., S. 257ff.). Als sein Vermächtnis hinterließ er den Hohenrodter Bund, der die Gedanken der "intensiven" Volksbildung übernahm und in einer beachtlichen Höhe fachlicher Erörterungen vertiefte.
An den Namen W. Hofman knüpfen die Bezeichnungen "neue" Richtung und "gestaltende" Volksbildung an. Als Volksbibliothekar organisierte er das Volksbüchereiwesen im

Walter Hofman fragt nach dem Verhältnis des Menschen zum Buch und macht die Bildung von einer "gegenseitigen Durchdringung" beider "Mannigfaltigkeiten"[31] abhängig.

Robert von Erdberg stellt die Frage nach dem Verhältnis des Menschen zur Kultur und findet das Wesen der Bildung in dem "intensiven Verhältnis zur Kultur"[32].

Wilhelm Flitner lehnt das Verhältnis des Menschen zur der Sozial-Wirtschaftsordnung der Nachkriegszeit als pädagogisch unfruchtbar ab. An ihrer Stelle verlangt er die "Wiedergeburt" des Volkes durch eine Auseinandersetzung mit der musischen Tradition der einfachen Schichten als den ursprünglichsten und realen Grund des menschlichen Daseins in der Gemeinschaft.

Für Eugen Rosenstock ist das Grundproblem das Verhältnis von Bildung und Arbeit. Den tiefsten Grund der täglichen Not findet er in der Entfremdung der Wissenschaft vom sozialen Leben und in dem geistigen Abstand des Menschen von seiner Arbeit. Durch die Schaffung einer neuen, wirklichkeitsnahen Kultur verspricht er sich eine neue Bildungsform, die alle Probleme des geistigen und leiblichen Daseins verklären könnte.

Sinne der "intensiven" Volksbildung.
W. Flitner erregte großes Aufsehen mit dem Schlagwort "Laienbildung". Sein Buch wurde ungemein fruchtbar, weil es einen neuen Weg zu höherer Bildung zeigte als die traditionellen, akademischen Einrichtungen und weil aus der leidenschaftlichen Kritik, die sie herausforderte, ernste Ansätze zu einer Volksbildung als "Lebenshilfe" hervorgingen. Zusammen mit seinen Kritikern entfaltete das Buch "Laienbildung" die ganze Problematik der Weimarer Erwachsenenbildung (Vgl. Henningsen, J., a.a.O., S. 41ff.).

E. Rosenstock sieht in dem Erwachsenen vor allem den Werktätigen und den Bürger, der mitten in einem Produktionsprozeß und in einer sozialen Entwicklung steht. Seine "Lebensbildung" geht von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft aus, um den Menschen in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft heimisch zu machen.

31 Vgl. Hofmann, Die Organisation des Ausleihedienstes in der modernen Bildungsbibliothek, in: Volksbildungsarchiv, 1911, S. 32f.

32 R.v. Erdberg, Die Grundbegriffe der Volksbildung, in: Volksbildungsarchiv, 1911, S. 370.

Zu Kapitel IV

Die Entwicklung der letzten Jahrhunderte in allen Kultur- und Lebensbereichen führte zu dem komplizierten Gefüge der von den Wissenschaften, der Demokratie und der Technik bestimmten "pluralistischen" Gesellschaft, in der die beste Kinder- und Jugenderziehung immer ergänzungsbedürftig bleiben muß. Die Erwachsenenbildung tritt in einem historischen Moment ein, in dem die Konfrontation mit der sozial-gesellschaftlichen Wirklichkeit unausweichlich ist.

Im dritten Kapitel sehen wir, wie die "neuen" Volksbildungstheoretiker die für die "alten" Volksbildner noch wichtigen Kulturgüter des deutschen Idealismus ablehnen, weil sie auf die neuen Lebensverhältnisse keine Antwort geben können. Die "intensive" Volksbildung nimmt ihr Umweltverständnis als konstitutiven Bestandteil der neuen Bildungs- und Volksbildungsauffassung in die erwachsenenpädagogische Diskussion hinein. Das impliziert ein neues Verhältnis der Erwachsenenbildung zur Demokratisierung und Technisierung des Lebens und zu den wissenschaftlichen und emotionellen Seiten des Bildungsprozesses.

Im Gegensatz zu der Ausschaltung aller weltanschaulichen und politischen Fragen in der früheren Erwachsenenbildung wird nun eine Form von Erwachsenenbildung erstrebt, die ein Modellbild der demokratisch-pluralistischen Gesellschaft sein sollte.

Politik und Religion spielen jetzt eine große Rolle, weil das Ziel nicht in der Vermittlung von objektiv nachweisbaren, wissenschaftlichen Erkenntnissen gesehen wird (diese Aufgabe wird den Hochschulen überlassen), sondern in der Bildung einer Gesinnung und eines Verantwortungsgefühls, die jeden Menschen zu einer der pluralistischen Gesellschaft entsprechenden Stellungnahme befähigen sollten.

Zu Kapitel V

Alle Fragen nach dem Bildungsbegriff und nach dem Verhältnis zu den gesellschaftlichen Mächten der Zeit laufen letzten Endes in der Frage nach der Zielsetzung der Erwachsenenbildung zusammen. Nicht wesentlich anders als die "alten" Volks-

bildungstheoretiker betrachten die "neuen" die Erwachsenenbildung als eine kulturpolitische Angelegenheit. Die Frage nach der Zielsetzung identifiziert sich weitgehend mit der Frage nach der "Kulturgemeinschaft"[33]. Das Bildungsziel liegt weniger in der rationalen Aufklärung des einzelnen als in der Gründung von Lebens- und Gesinnungsgemeinschaften. Es schwebt nichts weniger vor, als die Schaffung eines von Grund auf neuen Gesamtaufbaus des ökonomischen und geistig-sittlichen Lebens der deutschen Nation.

Das Problem der Kulturgemeinschaft, mit dem die Arbeit schließt, hat in der neuen Richtung eine zentrale Stellung. Sie ist die treibende Kraft von Anfang an und bestimmt innerhalb dieser neuen Richtung sowohl das Suchen nach einem neuen Bildungs- und Volksbildungsbegriff (Kapitel III) als auch ihr Verhältnis zu den politischen, religiösen und kulturellen Gegensätzen der pluralistischen Gesellschaft der Weimarer Republik (Kapitel IV).

Diese ständige Begegnung mit dem Begriff "Gemeinschaft" im Laufe der ganzen Arbeit zeigt uns, daß wir in dem letzten Kapitel vor einer Frage stehen, in der sich die gesamte Problematik der Erwachsenenbildung konzentriert.

Eine Volksbildungsbewegung, die wie die "intensive" Volksbildung von einem individualistischen Bildungsbegriff ausgeht, aber nicht weniger als eine Volksgemeinschaft herbeiführen will, steht unserer Meinung nach vor drei Problemkreisen, unter denen ihre Zielvorstellungen zu betrachten sind:

a) die individual-ethische und die sozial-ethische Motivierung der Erwachsenenbildung.
b) Gegensätze und Gemeinsamkeiten unter den Menschen, die die Schaffung einer Kulturgemeinschaft verhindern bzw. erleichtern könnten.
c) Suche nach einem Denkansatz, der die Überwindung früherer Volksbildungsformen ermöglicht, und aus einer "Volksbildung für wenige"[34] eine "alle Volkskreise umfassende Bewegung"[35] macht: Begriff der Arbeitsgemeinschaft.

---

34 R. v.Erdberg, Vom Bildungsverein ..., S. 39.

35 R. v.Erdberg, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung,

4. Literatur und Quellen

Die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung wird in erster Linie durch die Hauptwerke jener Persönlichkeiten aufgezeigt, die für die Kultur und Pädagogik ihrer Zeit repräsentativ sind. Das gilt besonders für die Darstellung der erwachsenenpädagogischen Ideen bei L. Vives. Bei den anderen, in der Geschichte der Erwachsenenpädagogik bereits berücksichtigten Autoren, stützen wir uns sehr stark auf die vorhandene Sekundärliteratur, weil eine eingehende und direkte Bearbeitung ihrer zahlreichen Werke dem vorbereitenden Charakter des ersten Kapitels nicht entsprechen würde.

Um den Sinn und die Grenzen der neueren einschlägigen Literatur zu zeigen, möchten wir jene Werke kurz charakterisieren, denen wir uns besonders verpflichtet fühlen.

Das Werk, das bis heute unmittelbar wie kein anderes in die Geschichte der Erwachsenenbildung führt, ist das Buch von W. Picht, "Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland." Der besondere Wert des Buches liegt in der Verarbeitung vieler Unterlagen, die heute nicht mehr zu finden sind[36]. Andererseit hat die sich hier abzeichnende Parteinahme für die "intensive" Volksbildung zu mehreren Versuchen, aus dieser Einseitigkeit freizukommen, geführt.

Als einen solchen Versuch bewertet Henningsen das Buch von Carl Artur Werner "Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik"[37]. Hier finden wir eine "orientierende, fast lexikonartige Darstellung der wesentlichen Persönlichkeiten und ihrer Gedanken ... beginnend mit Erasmus und in langer Liste über Luther, Comenius, Rousseau, Voltaire, Klopstock, Kant etc.etc."[38].

Von größerer Bedeutung ist das Buch von Frolinde Balser: "Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts." In der Bearbeitung eines

---

36 Zeitschrift für Pädagogik, 1955, S. 234

37 Vgl. Henningsen, Erwachsenenbildung 1950 - 1961, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1962, S. 333.

umfangreichen Materials veranschaulicht die Autorin die Entwicklung der Erwachsenenbildung als einen der Industrialisierung und der Demokratisierung der Gesellschaft gleichlaufenden und sie unterstützenden Prozeß.

Martin Rudolf Vogel untersucht in "Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert" den"Rhein-Mainischen Verband für Volksbildung" und den "Ausschuß für volkstümliche Universitätsvorträge der k.k. Universität Wien". In diesen beiden Einrichtungen findet der Verfasser "fast alle wesentlichen Bestimmungen, die die spätere "Neue Richtung" für ihr theoretisches Wollen in Anspruch genommen habe, schon verwirklicht"[39].

Die Darstellung der deutschen Erwachsenenbildung in den 20er Jahren stützt sich im allgemeinen auf die Gesellschafts- und Kulturliteratur und speziell auf die Fachliteratur der 20er Jahre. Um uns in den zahlreichen Publikationen der verschiedenen Zeitschriften und Broschüren zurecht zu finden, beschränken wir uns auf die Autoren, die uns für unsere Fragestellung von maßgebender Bedeutung erscheinen (Vgl. S. 12f.). Unberücksichtig bleiben die verstreuten Publikationen der Praktiker der Erwachsenenbildung, die sich ohne ausreichende theoretische Kenntnisse über die verschiedenen Erwachsenenbildungsfragen geäußert haben.

Das letzte betrifft vor allem die schriftlichen Zeugnisse der "extensiven" Volksbildung. Ihr Hauptorgan, die Zeitschrift "Bildungsverein" - später in "Volksbildung" unbenannt - beschäftigt sich in erster Linie mit den Aussprachen der Praktiker über ihre Erfahrungen und mit den Berichten über die erzielten Erfolge. Grundlegend für jene Darstellung dieser Erwachsenenbildungsrichtung sind die zahllosen Gelegenheitsschriften von Johannes Tews, in denen er für die "extensive" Volksbildung zwar verspätet, für uns aber wichtige theoretische Grundlagen gibt.

Die zahlreichen Betrachtungen der "extensiven" Volksbildung aus der Sicht der "intensiven" Volksbildung werden in

---

38 Vgl. Henningsen, Erwachsenenbildung 1950 - 1961, a.a.O., S. 333.

39 Ebenda, S. 335.

unserer Arbeit nur vorsichtig herangezogen, weil sie fast immer so präsentiert werden "wie es für die Polemik gegen sie am zweckmäßigsten ist"[40]. Sie werden fast ausschließlich zur Darstellung der historischen Wirkung der "extensiven" Volksbildung auf die "intensive" Volksbildung berücksichtigt.

Die Hauptquelle für jedes Studium der "intensiven" Volksbildung sind die Zeitschriften "Volksbildungsarchiv" 1908-1916, "Arbeitsgemeinschaft" 1919-1923, "Archiv für Erwachsenenbildung" 1924-1925 und "Freie Volksbildung". Mit diesen Zeitschriften beginnt die große Tradition der deutschen Fachzeitschriften. In ihnen spiegeln sich sowohl die organisatorische Vielgestaltigkeit der deutschen Erwachsenenbildung wie die verschiedenen Bemühungen, ihre eine einheitliche theoretische Begründung zu geben, wider. Von grundlegender Bedeutung sind die, in der Literatur verzeichneten und im Laufe der Arbeit oft zitierten Bücher und Schriften von Rober von Erdberg, Walter Hofmann, Wilhelm Flitner und Eugen Rosenstock.

Weiteren Quellenwert haben zwei Bücher von Jürgen Henningsen, die der Verfasser selbst kurz und treffend rezitiert:

> "D e r H o h e n r o d t e r B u n d gibt eine aus den Akten und der Zeitschriftenliteratur jener Jahre erarbeitete Geschichte des freien Kreises von Volksbildnern, die im gemeinsamen Gespräch zwischen den Lagern um eine Theorie der Volksbildung rangen; in Z u r T h e o r i e d e r V o l k s b i l d u n g sind wesentliche Gesprächsmotive der Weimarer Zeit eingehender dargestellt, so vor allem die Auseinandersetzung um Wilhelm Flitners L a i e n b i l d u n g, Eugen Rosenstocks "Lebensbildung" und die Theorie bzw. .. Ideologie der "Arbeitsgemeinschaft"(41).

---

40 Raapke, Zur Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Volksbildung im Westen, 1969/60, S. 225.

41 Henningsen, a.a.O., S. 335.

K A P I T E L I

HISTORISCHER HINTERGRUND

1. Der Anstoß vom geistigen Leben her

Die Frage nach den ersten geistigen Ansätzen zur Erwachsenenbildung

Man hat versucht, die Erwachsenenbildung mit den philosophischen Schulen Athens, mit den Klosterschulen des Mittelalters oder mit den Universitäten der gotischen Zeit beginnen zu lassen. Diese Bewegungen zeigen aber keinen ernsthaften Ansatz zu einer "intentionalen" Erwachsenenbildung. Sokrates erzielte durch persönliche Begegnung eine individualisierende Bildung seiner müßigen Mitbürger. Sowohl im griechischen wie im römischen Altertum "zogen Menschen genug umher, die nicht nur einer begrenzten Schar von Jünglingen, sondern allen Menschen das Heil bringen wollten."[1] Die Bildungsvorstellungen dieser "Wanderlehrer" hatten aber in dem Leben von Handwerkern und Tagelöhnern keinen Platz. Sie setzten eher den Sklavendienst einer großen Zahl von Menschen vor[2].

Die mittelalterlichen Klosterschulen versuchten mit ihrer Bildungsarbeit alle Menschen zu erfassen, aber sie erstreckten sich auf religiöse Bildung.

Nach Helmut Becker waren die Universitäten im Mittelalter nichts anderes als Einrichtungen der Erwachsenenbildung, "die vor der Aufgabe standen, eine sich wandelnde Zeit lehrend und lernend geistig zu bewältigen"[3]. Daß die Gründung der Universität mit ihren engen Studentenkreisen und ihrem gelehrten

---

1 Pohlenz, Die Stoa, Göttingen 1948, B.I, S. 340.

2 Vgl. Urschaft, F., Das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung. In: Röhrs, H., Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1967, S. 117.

3 Becker, H., Die Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen, in: Volkshochschule, Stuttgart, Klett 1961, S.13.

Charakter nicht als ein Ansatz zur Erwachsenenbildung im heutigen Sinne zu betrachten ist, bedarf aber hier keiner weiteren Erörterung.

Tiefere und nachhaltigere Bedeutung in der Entwicklung zur heutigen Erwachsenenbildung hat der humanistisch-christliche Humanitätsgedanke (humanitas christiana), so wie dieser vor allem von Ludovicus Vives, Thomas Morus, Desiderius Erasmus, Martin Luther, Ignatius von Loyola, Michel de Montaigne und J.A. Comenius vertreten wird.

In der Geschichte der Pädagogik erfahren diese Autoren eine einseitige Einordnung und Beurteilung, weil sie fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Kinder- und Jugendbildung betrachtet werden. Hier ist nicht unsere Aufgabe, die erwachsenenpädagogischen Gedanken dieser Männer darzustellen. Wir halten es aber für zweckmäßig, die wichtigsten von ihnen in Erinnerung zu bringen, sofern sie Fragen und Antworten der neuzeitlichen Erwachsenenbildung vorwegnehmen.

Johannes Ludovicus Vives

Johannes Ludovicus Vives[4] betrachtet die Geistesbildung als das eigentliche Ziel der Bildung: "Nichts Schöneres und Vorzüglicheres gibt es im Leben als die Bildung der geistigen Kräfte. Sie vermittelt dem Menschen wahre Menschlichkeit und erhebt ihn über den Zustand des Tieres."[5]

---

4 Bei L. Vives finden wir Themen und Gedanken, die - wie z.B. die Bedeutung der Geistespflege für die Gesellschaft und für den einzelnen, die Frage der religiösen Toleranz, die eines gemeinsamen Gesprächs zwischen Gebildeten und Ungebildeten, oder die Betonung des bildungspolitischen Auftrags des Staates -, Gesprächsmotive und Grundgedanken der Weimarer Erwachsenenbildung vorwegnehmen. Ähnliches ist auch bei den anderen Pädagogen zu lesen, aber diese werden hier nicht so ausführlich behandelt, weil sie im Gegensatz zu Vives eine gewisse Beachtung in der Geschichte der Erwachsenenbildung erfahren haben.

5 "Cogitanti mihi nihil esse in vita vel pulchrius vel praestabilius cultu ingeniorum, quae disciplinae nominantur, qui nos a ferarum ritu et more separat, humanitati restituit, et ad Deum extolit ipsum. (Vives, Opera omnia, Valentia, 1728, T. VI, S. 5).

Aus der Notwendigkeit der Kultur als dem wesentlichen Bestandteil wahren Menschentums folgt die Forderung eines gewissen Grades von Bildung, die jeder Mensch, gleich welchen Geschlechts und welcher Schicht, erwerben sollte[6].

Die Trennung der Menschen in "Gelehrte" und "Ungelehrte" nimmt L. Vives als selbstverständlich und als eine von Gott gewollte hin. Als großer Kenner der Verschiedenheit menschlicher Veranlagungen[7] und der schwierigen Voraussetzungen der Wissenschaft[8] hält Vives nur wenige für das Studium der Gelehrsamkeit geeignet[9]. Für die Gelehrten und ihre Schulen erwartet Vives von den Ungelehrten eine quasi göttliche Verehrung[10], aber aus der Tatsache, daß einfache Bauern und Handwerker oft besser als viele Gelehrte sind[11], folgert er, daß Gelehrtentum in manchen Fällen verderblich sei. Alle Menschen haben von Gott so viel Verstand bekommen, wie sie für ihr Leben und für das Heil ihrer Seele brauchen. Bei schwachen Geistern kann das Gelehrtentum diesen ursprünglichen, gesunden Menschenverstand verwirren[12].

---

6 Vgl. "De subventione pauperum", a.a.O., IV, S.420-494. (Von besonderer Bedeutung für die Geschichte der Erwachsenenbildung ist das Kapitel III).

7 Vgl. "De anima et vita", ebenda, III, S. 298-520.

8 Vgl. "De causis corruptatum artium", ebenda, IV, S.8-242.

9 "Maneat puer in pedagogio unum aut alterum mensem, ut ingenium illius exploretur", ebenda, VI, S. 278.

10 "Non aliter vererabuntur indocti doctos, quam Divos de coelo delapsos, et eorum academias ... ut quondam Heliconas et Parnassos", ebenda, VI, S. 278.

11 "Enimvero ferendum non est moderatioribus esse plerumque affectibus agricolas, et sutores, et carpentarios, et homines de ima plebe, quam eruditos complures", ebenda, T. VI, S. 279.

12 Et humana quidem judicia sunt quaedam naturalia ... id est plane humanum, non depravatum vel stupore, vel educatione quadam ferina, non studiis ac persuasionibus infactum ... Quod naturale est non potest esse ex falso, neque enim falsas de rebus opiniones humanis igeniis deus indidit", ebenda, T. III, S. 185.

Wichtiger als die Gelehrsamkeit ist deswegen die Pflege des Urteils- und Handelnsvermögens des Menschen, damit er zu jeder Zeit weiß, was er zu denken, zu reden und zu tun hat[13]. Zu dieser zweiten Bildungsform müssen grundsätzlich alle Menschen zugelassen werden, denn so "wie vor Gott kein Ansehen der Person gelte, so hätten wir kein Recht, andere wegen niedriger Herkunft oder Mangel an Glücksgütern auszuschließen"[14]. Die Kultur[15] soll den Menschen in reiner, einfacher Form gereicht werden, damit das christliche Volk zu echter und ursprünglicher Einfachheit zurückkommt[16].

Für diese Übung und Pflege des natürlichen Menschenverstandes ist es nach Vives nicht nötig, eine spezielle Schuleinrichtung für Erwachsene zu organisieren. Entscheidend ist eine lernwillige, offene Haltung und die Bereitschaft, aus dem Wissen und den Erfahrungen der Mitmenschen zu lernen. Die Gesprächspartner sind dabei nicht die Gelehrten, sondern die älteren Männer unter den Bauern und Handwerkern[17]. Diese verstehen von ihren Berufen und von den alltäglichen Dingen viel mehr als jene Gelehrten, die mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zur Zeit Ciceros oder Plinius' vertrauter sind als mit den sozialen Gegebenheiten ihrer eigenen Zeit[18].

---

13 " ... semper illa tria sunt homini quamdiu vivit meditanda: quomodo bene sapiat, quomodo bene dicat, quomodo bene agat",ebenda, T. I, S. 1.

14 Zitiert nach Hause, Die Pädagogik des Spaniers J.L. Vives und sein Einfluß auf J.A. Comenius. Diss. Erlangen 1890, S. 55.

15 Nach Ortega y Gasset soll der Begriff "ars" bei Vives mit dem Wort "Kultur" übersetzt werden. Er betrachtet Vives als den ersten, der den Begriff Kultur in dem Sinne von "cultura animi" verstand. Dieser Begriff ist bereits bei Cicero zu finden. (Vgl. Ortega y Gasset, Juan Luis Vives y su mundo, Madrid, 1961, S. 63 und das Fischer Lexikon, Pädagogik, Stichwort Bildung, S. 32.

16 Vgl. L. Vives, a.a.O., T. VI, S. 268.

17 " ... meliusque disserunt de his senes in circulis suis, et exedris ... quam homines eruditissimi in gymnasiis" bd. T. VI, S. 374

18 "Ideo nihil est hic opus schola, sed aviditate audiendi et congnoscendi, ut non erubescat etiam in tabernas et officinas venire, et ab opificibus de suis operibus

Der Umgang mit den Menschen kann aber keine tiefe Wirkung haben, wenn er dem Zufall überlassen wird. Bevor die Menschen ins Gespräch kommen, müssen sie aus Büchern mit den wichtigsten Problemen und Grundprinzipien der Lebensbereiche ihrer Gesprächspartner vertraut werden[19]. Als Beispiel dieses kombinierten Lernens aus den Büchern und aus dem Gespräch mit "einfachen" Menschen stellt Vives das Vorgehen eines gewissen Carolus Virulus dar. Dieser bereitete sich für das Gespräch mit den verschiedenen Handwerkern vor, indem er die notwendigen elementaren Sachkenntnisse ihrer Berufe und ihrer Lebensformen aus den Büchern erwarb. So konnte er in einer Stunde mehr lernen als die meisten Menschen in vielen Jahren[20].

Als Bestandteil einer für alle Menschen notwendigen und zugänglichen Kultur nennt Vives die Essens-, Kleidungs- und Wohnkultur, so wie den Ackerbau, die Naturkunde, die Architektur, die Wahrnehmungslehre und die Sozialkunde[21]. Von der Auseinandersetzung mit diesem Kulturinhalt erwartet Vives sowohl die sittliche Verbesserung des einzelnen als auch feste Richtlinien eines richtigen und verantwortungsvollen Verhaltens des Menschen in der Gemeinschaft. Die Erziehung zur Gemeinschaft ist ein wichtiges Moment in der pädagogischen Gedankenwelt des auf die Praxis stark bezogenen L. Vives.

> "Wir Menschen aber sind zur Gesellschaft geboren und können ohne sie nicht leben ... Das Bad der Gesellschaft aber ist die Güte, der Lenker derselben das Urteil, aus dem Klugheit und weise Lebensführung entspringen."[22]

---

sciscitari, ac edoceri ... ut melius aetam Ciceronis aut Plinii noverimus, quam nostrorum avorum, quis tum victus, vestitus, cultus, habitatio", ebenda, T. VI, S. 374.

19 "Cognoscenda sunt ex libris omnia, nam sine libris iquis speret se magnarum rerum scientiam consecuturum?", ebenda T. VI, S. 266.

20 "Erat alius nauta, alius miles, alius agricola, alius faber, alius sutor, alius pistor; de eodem ipse artificio aliquid enterea legebat et meditabatur; tum veniebat ad mensam paratus ...", ebenda, T. VI, S. 374.

21 Vgl. ebenda, T. VI, S. 373.

22 Siske, G., Willens- und Charakterbildung bei J.L. Vives, Päd. Magazin, Heft 460, Langensalza 1911, S. 25.

Weiter macht Vives geltend, daß in der nach vernünftig geregelten Formen und Ordnungen lebenden Gesellschaft niemand etwas gewaltsam, unbesonnen oder nach tierischer Art gebrauchen, sondern daß jeder maßvoll und bescheiden die Gesetze der geschulten Vernunft sich zur Norm machen soll[23].

Die erste soziale Tugend besteht nach Vives darin, daß

> "jeder im sozialen Leben (da wo in der Wechselwirkung mit der nächsten Umgebung die Bildung der Mitmenschen erfolgt), alle seine Handlungs- und Denkfähigkeit zur Hebung des eigenen und fremden Verstandes und durch zur eigenen und fremden Besserung aufwendet." (24)

Was zur Gemeinschaft am besten erzieht, ist, wie Vives zeigt, die Gemeinschaft selbst, wenn jeder sich Mühe gibt, seinen Verstand nicht nur im eigenen Interesse, sondern auch zum Nutzen aller Mitglieder der Gesellschaft zu verwenden[25]. Die Verwandtschaft dieser Vorstellung von L. Vives mit der für die Erwachsenenbildung der 20er Jahre so einflußreichen "Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft" von P. Natorp ist aus dem Einfluß Platons auf diese beiden Autoren zu erklären.

Ein weiterer Gedanke, mit dem Vives einen wichtigen Punkt der gesellschaftlichen Einstellung der Erwachsenenbildung antizipiert, ist die Betonung des bildungspolitischen Auftrages des Staates. Die Regelung der Bildungsangelegenheit ist die erste und wichtigste Aufgabe der staatlichen Gesetzgebung: Da die Gesetze dazu da sind, den Menschen ein Zusammenleben im Rahmen eines bestimmten Rechtes zu ermöglichen, muß ihre erste Aufgabe sein, den Geist als Quelle des Handelns in Ordnung zu bringen und zu bilden[26]. Der Staat sollte nicht so streng die Schlechten strafen, sondern ihnen Bildungsmöglichkeiten geben, damit sie nicht mehr schlecht handeln[27].

---

23 Siske, a.a.O., S. 25.

24 Ebenda, S. 86.

25 Ebenda, S. 86.

26 " ... primum legum munus esse debet, ut animum constituant ac forment, fontem, actionum omnium",ebenda, T. VI,S. 227.

27 " ... non ut puniantmalos, sed ne qui velint esse mali", ebenda.

Dieser Primat des Staates auf dem Gebiet der Bildung mag bei einem so kirchlich gesinnten Mann wie L. Vives überraschend sein. Er erkannte den göttlichen Bildungsauftrag der Kirche, aber als Kenner der kirchlichen Mißstände seiner Zeit[28] wollte er die Bildung der Menschen durch gesetzliche Maßnahmen der staatlichen Macht gesichert wissen. L. Vives war ohne Zweifel ein treuer Sohn der katholischen Kirche. Wie kein anderer war er von den Lehren der alleinseligmachenden Kirche überzeugt, aber mitten in einer Zeit, die von Ketzerverfolgungen erfüllt war, vertrat er den Grundsatz weitherzigster Toleranz in religiösen Angelegenheiten. Gegenüber den Wiedertäufern[29], den Juden[30], den Mohammedanern[31] und vor allem gegenüber den Protestanten[32] empfand er Mitleid und versuchte sie mit Argumenten von ihren "Irrlehren" abzuwenden. In seinem ganzen Werk wird man aber vergebens nach einer fanatischen, gegenüber Andersgläubigen gehässigen Äußerung suchen. Weit davon entfernt, Gewalt gegen sie zu fördern, mißbilligt er ausdrücklich jede Art von Gewaltmaßnahmen gegen Nichtkatholiken[33].

Thomas Morus

Thomas Morus entwirft in seinem Buch "Utopia" ein Wunschbild, das mit unserer heutigen Erwachsenenbildung viele gemeinsame Punkt aufweist[34].

1. Die erste Voraussetzung für die geistige Entfaltung des Menschen ist eine neue Gesellschaftsordnung[35].
2. Eine "Freizeitgesellschaft", wie sie in "Utopis" vorgestellt wird, ist vor allem eine "Erziehungsgesellschaft"[36].

---

28 Vgl. Hoppe, Die Psychologie des J.L. Vives, Diss. Erlangen 1901, S. 6.

29 Vgl. "De communione rerum", ebenda, T. V , S. 464-482.

30 Vgl. "De veritate fidei christianae", ebenda, T.VIII,Liber III

31 Ebenda, Liber IV.

32 Vgl. "De Europae statu ac tumultibus Epistola ad Hadrianum VI, Pont. Max., ebenda T. V, S.164 ff.

33 Ebenda.

34 Vgl. Brocke, Utopische Erwachsenenbildung, in: Volkshoch-

3. Alle Bürger haben ein Recht auf Bildung. Da aber Begabung und Interesse unter den Menschen sehr unterschiedlich sind, sollen nur die wenigen Begabten sich dem Studium der reinen Wissenschaften widmen[37]. Für alle anderen wird eine allgemeine Einführung in die Wissenschaften verlangt, die es ihnen ermöglichen soll, sich im erwachsenen Alter in jenen Wissenschaften weiterzubilden, die ihren Begabungen und Interessen entsprechen[38].
4. Für die große Zahl dieser zweiten Gruppe muß die Möglichkeit bestehen, sich durch ein späteres Studium der Wissenschaften für eine führende Stelle im Staat oder in der Kirche vorzubereiten.
5. Von allen Bürgern wird religiöse Toleranz, politische Einsicht und ein richtiger Begriff von Reichtum und Besitz erwartet[39].
6. Die Bedeutung des Gespräches und des gemeinsamen Lebens für die Bildung von Erwachsenen wird stark hervorgehoben[40].
7. Zum Inhalt der Bildung gehören nicht nur die zur Zeit typischen Kulturgüter der Renaissance und des Humanismus[41]. Die Betrachtung der Natur und die Technik bekommen in "utopia" eine große Bedeutung[42], auch wenn T. Morus am Anfang des 16. Jahrhunderts noch nicht die Vision der Technik haben konnte, die Bacon 100 Jahre später in seinem Werk "Neu-Atlantis" beschreibt[43].

---

schule im Westen, 1965, S. 265-370.

35 Vgl. Thomas Morus, Utopia, Hamburg 1968, S. 23, 25, 27, 56.

36 Vgl. ebenda, S. 63, 68.

37 Vgl. ebenda, S. 68.

38 Vgl. ebenda, S. 55, 68.

39 Vgl. ebenda, S. 27, 68, 86ff.

40 Vgl. ebenda, S. 55, 62.

41 Vgl. ebenda, S. 78ff.

42 Vgl. ebenda, S. 75ff.

43 Vgl. F. Bacon, Neu-Atlantis, in "Der utopische Staat", Hamburg 1968, S. 202ff.

Desiderius Erasmus von Rotterdam

Von Erasmus behauptet C.A. Werner, daß er die Lösung fast aller Probleme der heutigen Erwachsenenpädagogik anbietet[44]. In ihm sieht Werner den größten Volksbildner des Abendlandes, weil er die "Christliche Humanität, wie wir sie immer noch auffassen ... als erster i n ihrer Ganzheit und Polarität begriff"[45].

In Erasmus kulminieren die abendländischen Bemühungen um eine christlich-humanistische Grundlegung der Erziehung. Gegenüber der traditionell existenziellen Bedeutung der Heilzusage strebt er eine Pädagogisierung des Evangeliums an, um alle Menschen auf der Basis von Christentum und Erziehung auf eine allgemeingültige Frömmigkeit und Bildung zu führen[46].

Für Erasmus werden die Menschen nicht geboren, sondern gebildet (homines non nascentur ... sed finguntur). Unter Bildung versteht Erasmus nur den "im Lichte Christi gereiften und vertieften Humanismus"[47]. Sein großer Humanitätsgedanke besteht darin, alle Menschen ohne Unterschied des Alters, der Herkunft, der Nationalitäts- oder Religionsangehörigkeit zu Weltbürgern des humanistischen Bildungsbereichs zu machen. Aus der Harmonisierung von Bildung und Evangelium erstellt Erasmus ein Menschenideal, das nicht als ein Bildungszustand, sondern als eine dynamische "Wiedergeburt" (renascentia), als eine "Wiederherstellung der gut geschaffenen Natur" zu verstehen ist[48].

---

44 C.A. Werner mißt Erasmus die größte Bedeutung für die Erwachsenenbildung aller Zeiten bei. "Ist zuviel gesagt, wenn wir feststellen, daß das heutige erwachsenenpädagogische Gespräch immer noch um dieselben Probleme geht, deren Lösung Erasmus gefunden und eigentlich schon klar genug angegeben hat?" (Werner, a.a.O., S. 76).

45 C.A. Werner, a.a.O., S. 75

46 Vgl. Petzhold, Die Grundlagen der Erziehungslehre im Spätmittelalter und bei Luther, Heidelberg 1969, S. 75.

47 Padberg, Personaler Humanismus, Paderborn 1964, S. 152.

48 "Quid autem aliud est Christi philosophia, quam ipse renascentiam vocat, quam instauratio bene conditae naturae?" (Erasmus, Werke, Bd. III, Darmstadt 1968, S. 22).

In der aus dieser Wiedergeburt der ursprünglichen Menschennatur hervorgehenden ethischen Bildungsreligion gibt es eigentlich keinen Platz für die Lebenserfahrungen des "vulgus profanus". Der Versuch, das "Volk" zu verstehen oder gar von ihm zu lernen, liegt Erasmus fern. In jeder echten Bildungsarbeit beim "Volk" kann es für ihn nur darauf ankommen, aus "Ungelehrten" "Gelehrte" zu machen. In einem unerschütterlichen Kulturoptimismus hält Erasmus die Lösung aller Probleme durch eine allgemeine Verbreitung von gelehrten Büchern und durch die Belehrung des einzelnen für möglich.

Alle diejenigen, die das gelehrte Bildungsideal nicht erreichen können, müssen in der Lehre der Kirche und in der Achtung der "Gelehrten" unterwiesen werden, damit jeder wenigstens dazu befähigt werde, die Bibel zu lesen[49]. Dies aber ist für Erasmus kein erstrebenswertes Bildungsziel, sondern nur jenes Bildungsideal, dessen Krönung ein klassisches Convivium in einem idyllischen, vom gemeinen Volk entfernten Landhaus wie im Florenz der Medici, wäre[50].

Martin Luther

Die pädagogischen Gedanken des Theologen Luther sind als ein Teil seiner Theologie zu verstehen. Sie stehen im Dienste seines doppelten Anliegens: das neu entdeckte Evangelium zu verbreiten und die von Gott gewollte Gesellschaftsordnung vorzubereiten[51].

In der erasmischen Harmonisierung von humanistischen und christlichen Motivationsstrukturen sieht Luther einer Pervertierung jeder Erziehung, weil es dabei nicht darauf ankommen

---

49 Wir erinnern an seinen Denkspruch: "Doctos esse vis paucis contigit: at nulli non licet esse Christianum, nulli non licet esse pium, addam audacter illud, nulli non licet, esse theologum". (Zitiert nach Rumer, Pädagogische Theorien über Frauenbildung im Zeitalter der Renaissance, Diss. Bonn 1915, S. 88).

50 Vgl. Huizinga, Erasmus, Hamburg 1962, S. 93

51 Vgl. u.a. Petzold, a.a.O., S. 79.

kann, die Menschen auf ein allgemeingültiges, irdisches Ideal zu führen, sondern sie in jenen christlichen Stand zu bringen, in dem sie die Gestalt annehmen, die ihnen Gott geben will[52].

Für Erasmus ist das lebenslange Studium eine Voraussetzung der gelehrten Wissenschaft. Für Luther ist es vor allem ein Instrument zur Erreichung des Bibelverständnisses in dem Volk Gottes. Kein Christ, auch nicht der Gelehrte, sollte auf dem Wege zum Glauben und zum Verständnis des Evangeliums schlafen. "Darum bitte ich abermals alle Christen, sonderlich Pfarrherrn und Prediger, sie wollten nicht zu frühe Doktores sein, und alles wissen sich dünken lassen ... sondern sich täglich drinnen üben und immer treiben"[53].

Luther geht nicht wie Erasmus von der Priorität religiösen Wissens (sancta eruditio) vor der Frömmigkeit (pietas) aus, sondern gerade umgekehrt. Für ihn ist der Mensch für Gott da und nicht um des Gespräches und der Verständigung mit anderen Willen willen. In der Bildungsarbeit kann es daher nicht darauf ankommen, den skeptischen Humanismus zu verbreiten und den weltlichen, vor jeder Konfession unabhängigen Menschen zu bilden, sondern den Geist des Evangeliums verbreiten, und den Menschentyp heranbilden, der nach dem Vorbild des Heiligen Geistes (Spiritus Sanctus non est scepticus) sein Wissen nicht in Frage stellt, weil er im Besitz der Wahrheit ist.

An die Stelle tiefen, ernsthaften Studiums tritt die Predigt, an die Stelle des Lateins die allen verständliche Muttersprache und an die Stelle der Vernunft tritt die religiöse Leidenschaft. Im Gegensatz zu dem gelehrten Schaffen von Erasmus trägt das Werk Luthers mehr den Charakter einer allgemeinen Volksbewegung, "die den Einzelmenschen unmittelbar an das 'Wort' verweist und dem Lehrgehalt des Christentums für das gesamte Kirchenvolk ein weit größeres Gewicht gibt."[54]

---

52 Vgl. Ashein, Glaube und Erziehung bei Luther, Heidelberg 1969, S. 257.

53 Luther, Der große Katechismus, in: Pädagogische Schriften, Paderborn 1952, S. 120

54 Reble, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1964, S. 80.

Die These von C.A. Werner: "In Erasmus und Luther ist die Alternative der deutschen Erwachsenenpädagogik bereits gestellt: freier oder gebundener Bildungserwerb"[55] wird in dieser Formulierung kaum Bestätigung finden können. Was wir bei Erasmus finden, ist jene grundsätzliche Haltung der "freien Volksbildung" der Weimarer Zeit, deren Zielsetzung die Befähigung der Menschen zum Gespräch mit Andersdenkenden war. Das Werk von Luther trägt mehr den Charakter der kirchlichen Volksbildung der 20er Jahre, aber man kann es nicht mit ihr identifizieren. Seine Belehrung des ganzen Kirchenvolkes in der christlichen Lehre war vor allem eine religiöse Angelegenheit, aber mehr als das Bildungsbestreben von Erasmus weckte sie das Bedürfnis nach einer allgemeinen Volksbildung.

Ignatius von Loyola

Ignatius von Loyola gab mit seinem praktischen Beispiel dem Bildungswillen vieler Erwachsener einen idealistischen Aufschwung. Nachdem er mit 33 Jahren angefangen hatte, die Bildung nachzuholen, die er in der Jugend versäumt hatte, wurde er in der katholischen Welt zum Prototyp des lebenslangen Autodidakten, für den die Bildungswelt der Kinder und der Jugendlichen zu der der Erwachsenen nicht unüberbrückbar ist.

Neben diesem praktischen Beispiel erreichte sein Buch "Exercitia spiritualia" eine große Verbreitung und Bedeutung. C.A. Werner nennt seine "geistlichen Übungen" ein Lehrbuch der Erwachsenenpädagogik, aus der weltlichen[56]. Ziel dieser didaktischen Schrift ist das Idealbild, das in der Gestalt jener Menschen, die die katholische Kirche "Heilige" nennt, oft genug erreicht worden ist. Von entscheidend sittlichem und bildnerischem Wert ist der Grundgedanke des I. von Loyola, daß der Weg zu dieser menschlichen Vollkommenheit allen Menschen gleich welchen Alters, welcher Herkunft und Bildung,

---

55 C.A. Werner, a.a.O., S. 79

56 Ebenda, S. 81.

offen steht. Man muß nur bereit sein, diesen harten Weg zu beschreiten.

Michel de Montaigne

Unabhängig von jeder religiösen Motivierung und mit der charakteristischen Lebensfreude der Renaissance äußert Michel de Montaigne manche Gedanken, die in der deutschen Erwachsenenbildung erst in den 20er Jahren deutlich zum Bewußtsein kommen. So verstand Montaigne die Bildung in erster Linie als eine Geisteshaltung, die, frei von jedem Dogmatismus und von jeder Intoleranz, sich weder an Weltanschauungen noch an menschliche Autoritäten verkauft. Nicht die lehrende Autorität oder die im Rahmen eines Systems verfaßten Bücher sind die besten Bildungsmittel. Wichtig ist der persönliche Kontakt mit Menschen aller Lebenskreise und Weltanschauungen. Bereits 400 Jahre vor Robert von Erdberg macht Montaigne auf den kulturellen und pädagogischen Wert jedes Lebens- und Kulturbereiches aufmerksam. Er strebt danach, neben die gelehrte Bücherkultur eine wirklichkeitsnahe Kultur zu stellen, in der die Lebensformen und Erfahrungen der "niedrigen" Schichten den ihnen gebührenden Platz erhalten. Ähnlich wie viel später Kerschensteiner weist Montaigne auf den bildenden Wert des Berufes hin.

Ansätze des Rationalismus zu einer allgemeinen Bildung aller Menschen

Das 17. Jahrhundert[57] bringt für das Abendland eine große Wandlung mit der Verdrängung der Theologie und des Glaubens durch die Naturwissenschaften und die Neuwertung der mensch-

57 Dieses Jahrhundert hat vor allem in seinem großen Pädagogen Comenius eine relativ eingehende Beachtung in der Geschichte der Pädagogik gefunden. Wir geben nur einen kurzen Hinweis auf jene allgemeinen Charakteristiken des Jahrhunderts, die, wie der Glaube an die Methode und das Streben nach einer Verständigung auf dem religiösen Gebiet, für die spätere Erwachsenenbildung von Bedeutung sind.

lichen Vernunft. Plan und Zweckmäßigkeit, einordnendes Denken und Gesetz werden zu bestimmenden Normen des kirchlichen, politischen und kulturellen Lebens[58]. Auf dem Gebiet der Erziehung ist es das Jahrhundert des pädagogischen Optimismus und des Suchens nach neuen Methoden[59]. Mit dem "Novum organon" von Bacon bekommt die Methode die größte Bedeutung. Bacon selbst meint, daß die richtige Methode jeden normal begabten Menschen zu einwandfreien Forschungsergebnissen führen muß.

Durch eine für alle Menschen aller Nationen, Religionen und Altersstufen allgemeingültige Unterrichtsmethode erwartet Comenius jede religiöse und wissenschaftliche "Wahrheit" vermitteln zu können, in voller Unabhängigkeit von der jeweiligen Persönlichkeit des Lehrers. Durch ein enzyklopädisches Unterrichtsprogramm erstrebt er die religiöse Einheit der ganzen Menschheit, sowohl um der Glückseligkeit jedes Menschen willen, als auch um des Glücks der ganzen christlichen Gemeinde willen. Sein Ziel ist es, nicht nur die Einzelnen in die himmlische Heimat zu führen, sondern auch jedes Volk als solches. Auf dieser Erde sollten alle Völker auf der Basis christlicher Weisheit und Lebenshaltung für eine friedliche Lebensgemeinschaft gewonnen werden.

In einer wesentlichen Auflockerung dieser vom Christentum bestimmten Basis brachte der Philosoph Spinoza das zum Ausdruck, was das Wesen der Erwachsenenbildung aller Zeiten ausmacht: "Die Menschen sind so zu regieren, daß, wenn sie auch Verschiedenes und Gegenteiliges offen denken, sie doch im Auftrag zusammenleben."[60].

---

58 Hinter der religiösen Überzeugung steht ein "credo quia non absurdum". Die Offenbarung wird oft als ein Zusatz zu der "natürlichen" Kundgebung Gottes in der Natur verstanden.

59 Man könnte den Rationalismus durch eine ausgesprochene erkenntnistheoretische Grundhaltung und durch ein optimistisches Streben nach einer pädagogischen Methodik charakterisieren.

60 Spinoza, Theologisch-politischer Traktat, Zitiert nach C.A. Werner, a.a.O., S. 87.

Die Naturgemäßheit der rationalistischen Pädagogik bestimmt die Entwicklung im 18. Jahrhundert. Entscheidend dabei ist der Glaube an die Macht und an die Gleichartigkeit der Vernunft bei allen Menschen, der Gedanke, daß jeder Mensch sich nur seines Verstandes zu bedienen braucht, um sich von Irrtümern, Sünden und Unmündigkeit zu befreien.

Jean-Jacques Rousseau

Die Lehre Rousseaus bildet in dieser Entwicklungslinie zugleich den Höhepunkt des aufgeklärten Prinzips der ratio und die Befreiung dieses Prinzips von der bis dahin in einer im Standesdenken verhafteten Einstellung. Er fordert eine konsequente, naturgemäße Erziehung, die alles fernhält, was nicht der natürlichen Vernunft des Menschen entspricht. Wir erinnern an seinen Ausspruch: "Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme"[61].

Nicht die Zivilisation gilt es zu berücksichtigen und zu verbreiten, sondern die ursprünglich gute Natur des Menschen. Bei dieser so verstandenen Bildung muß der privilegierte Stand seine führende Rolle in der Erziehung einbüßen. Die frühere Minderheit, die, im Besitz von geistigen und materiellen Gütern, imstande war, den Prinzipien und Anforderungen der Vernunft gerecht zu werden, verliert ihr Bildungsmonopol. Die standesgemäße Erziehung, die den Menschen zum Herrn oder Knecht bildete, wird jetzt in Frage gestellt und stattdessen eine natürliche Erziehung, die zum wahrhaft freien und natürlichen Menschen heranbildet, gefordert. Rousseau hat

> "in keiner Weise Andeutungen gemacht, wie dieses Recht praktisch zu verwirklichen sei, insbesondere nicht für eine über die Schule hinausführende Bildungsarbeit" (62).

Seine Gedanken bilden aber die erste unmittelbare Voraussetzung für das in der Erwachsenenbildung zentrale Prinzip des Rechtes

---

61 Rousseau, Emile ou l'éducation, Paris 1964, S. 5

62 Balser, F., a.a.O., S. 25.

tes aller Menschen auf Bildung ohne Einschränkung durch den Bildungsstand oder die soziale Lage.

Erwachsenenpädagogische Ansätze aus dem 18. Jahrhundert in Deutschland

In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts übt der Philosoph Christian Wolff einen maßgebenden Einfluß aus. In seinem Werk unterstützt er die Bestrebungen der Aufklärung, die damaligen Gedanken von Tugend, Glück und Fortschritt zu verbreiten.

> "Da ich von Jugend aus eine große Neigung gegen das menschliche Geschlecht bei mir gespürt habe, so daß ich alle glückselig machen wollte, wenn es bei mir stünde, habe ich auch mir niemals etwas angelegener sein lassen, als alle meine Kräfte dahin anzuwenden, daß Verstand und Tugend unter den Menschen zunehmen möchten." (63)

Aus dem Betreben nach allgemein-verständlicher Formulierung der Wissenschaft entsteht im 18. Jahrhundert eine Bewegung, die darauf zielt, die Probleme der Weltanschauung, der Religion, der Wissenschaft und der Kunst nicht mehr allein in den Kreisen von Gelehrten und Angehörigen der vornehmen Gesellschaft zu behandeln, sondern jeden Menschen in diesen Strom des Geistes einzutauchen. An die Stelle der methodischen Starrheit des Rationalismus im Namen der Vernunft tritt in den Vordergrund des geistigen Lebens die "Aufklärung", d.h. die Belehrung der Menschen. Die führenden Männer fühlen sich sicher in ihrem Wissen, und statt Grundlagenforschung zu treiben, versuchen sie, möglichst weite Kreise mit dem "Fortschritt" zu beglücken[64].

---

63 Zitiert nach Hirschberger, Geschichte der Philosophie, Freiburg/Wien 1961, Bd. II, S. 239.

64 Der Versuch, das Volk mit dem Leben des Geistes in Berührung zu bringen, ist von Anfang an das Anliegen der Erwachsenenbildung gewesen. Tietgens bezeichnet die Erwachsenenbildung als ein "Kind der Aufklärung", weil sie von der aufklärerischen Tendenz, geistige Erkenntnisse ins Volk zu bringen, bestimmt wird. (Vgl. Tietgens, a.a.O., S.144).

Mit der Erfahrung neuer dem Leben nahestehender Bevölkerungskreise wendet sich der Blick immer mehr von den spekulativ-theoretischen Fragen ab und richtet sich auf die Lebenspraxis und ihre gedanklichen Grundlagen. In Deutschland entstehen Bewegungen wie der Philantropismus und der Pietismus, die sowohl auf Grund des Rechtes aller Menschen auf Bildung als auch aus pragmatischen Überlegungen die Bildung aller Menschen fordern. In der pietistischen Bewegung gilt weder das weltmännische Bildungsideal des "Galant homme" der Ritterakademien[65], noch der rousseausche Naturmensch. Das Ideal ist vielmehr der aufgeklärte Bürger, der Nutzen und Glückseligkeit für sich und für die menschliche Gemeinschaft anstrebt[66].

Die Gegensätze zwischen der "Aufklärung" und der "Gegenaufklärung" zu Ende des Jahrhunderts führen in Deutschland zu einer Auseinandersetzung, die C.A. Werner den ersten Kampf um die deutsche Erwachsenenbildung nennt[67]. Nach Wieland haben alle Menschen nicht nur die gleichen Rechte, sondern auch die gleiche Fähigkeit "zu den mächtigen und seltenen Geistern (zu gehören), die sich selbst bilden."[68] Klopstock gründet seine Gedanken auf dem Prinzip der Nützlichkeit, denn diese ist für ihn eine bessere Lehrerin als die Wahrheit. Seine Schrift "Deutsche gelehrte Republik" ist eine Reaktion gegen die Bemühungen Heynes und Winckelmanns, auf der Grundlage des griechischen Menschenbildes der Antike das erstrebenswerte Ideal des gebildeten Deutschen zu entwickeln. Mit romantischer Begeisterung für die altdeutsche Kultur stellt dieses Buch das germanische Erbe als die erste und reinste Quelle der Bildung dar und sieht in dem deutschen Volkstum besondere, kräftespendende Werte.

---

65 Vgl. Moog, Geschichte der Pädagogik, Bd. III, S. 131 ff.

66 Ebenda, S. 85.

67 Vgl. C.A. Werner, a.a.O., S. 91.

68 Wieland, Der goldene Spiegel, Zitiert nach C.A. Werner, a.a.O., S. 97.

Johannes Gottfried Herder

Eine zentrale Figur in der Entwicklung der Begriffe "Volk" und "Volkskultur" ist Johannes Gottfried Herder. In der Bildung des einzelnen erkennt er die Bedeutung einer "Volkskultur".

> "Wir hängen in den wichtigsten Dingen von Urteilen, Gesinnungen, noch mehr aber von der ganzen Denkart und Beschaffenheit des Volkes ab. Wer es sich zum Feinde macht, wer es zu verfinstern, zu verblenden, zu berücken gedenkt, der sehe zu, daß er nicht von ihm berückt und verfinstert werde!" (69)

Letztes Ziel der Bildung ist aber nach Herder nicht die Schaffung einer Volkskultur, sondern die Verwirklichung des Menschentums auf der Basis einer Volkskultur. Das Streben nach der reinen Humanität ist eine lebenslange Aufgabe[70] sowohl des einzelnen Menschen wie der ganzen Menschengemeinschaft. Reines Menschentum kann der Mensch nicht nur "durch die eigene, sondern durch die gemeinschaftliche Vernunft ihres ganzen Brüdergeschlechts" verwirklichen[71]. Das ideale Menschenbild ist für Herder der aufgeklärte Mensch, der im Besitz seiner Vernunftskräfte in einer aufgeklärten Gesellschaft lebt.

Die größte Gefahr auf dem Weg zur Menschlichkeit sieht Herder in der "Maschinerie" der im Entstehen begriffenen Industriegesellschaft[72]. In dem griechischen Bildungsideal sieht er das beste kulturpädagogische Mittel gegen dieses Übel, denn die Humanität ist in den griechischen Kulturschöpfungen am reinsten und deutlichsten interpretiert. Die neuen Völker sollten sich aber nicht in einer einfachen Nachahmung dieser Kultur erschöpfen. Sie müssen diese Menschheitskultur nach dem eigenen Volksgeist, mit seiner geistigen Ausprägung in Sprache, Sitte, Religion und Philosophie, d.h. durch die Pflege einer nationalen Kultur neu interpretieren und lebendig machen.

---

69 Zitiert nach C.A. Werner, a.a.O., S. 99.

70 "Wer unter den Sterblichen kann sagen, daß er das reine Bild der Menschheit, das in ihm liegt, erreiche oder erreicht habe?" (Herder, Zitiert nach C.A. Werner, a.a.O., S. 98.

71 Ebenda.

Johann Heinrich Pestalozzi

Bei Pestalozzi finden wir eine neue Einstellung zum Menschen, zur Gesellschaft und zum industriellen Zeitalter[73]. Es ist das Verdienst Rousseaus, die Anerkennung der Persönlichkeit im Einzelmenschen durchgesetzt zu haben. In seiner Vorstellung des angeborenen Gutseins des Menschen und des grundsätzlichen Schlechtseins der Gesellschaft verstand er diese menschliche Persönlichkeit als eine Alternative zu dem Elend des gesellschaftlichen Lebens. Es blieb Pestalozzi vorbehalten, die individuellen und die sozialen Wurzeln der Menschlichkeit zu vereinigen.

Die einseitige rousseausche Rückkehr zur Natur ist für Pestalozzi ein Irrziel. Die Bildung muß aus dem Menschen etwas anderes machen als das, was er von Natur ist, denn in dem Naturmenschen gibt es nicht nur Gutes.

> Ich muß mich als Werk meiner selbst zu jener Vollkommenheit erheben, deren meine Natur fähig ist. Ich muß mich als Werk der Welt passend machen für jede Ecke der Welt, in die mich mein Los wirft. Als Werk der Natur passe ich in keine Ecke der Welt." (74)

In der Bildung kommt es also auf die eigene Selbstentwicklung (Ich als Werk meiner selbst) durch die Entfaltung der inneren Kräfte (Werk der Natur) an, aber auch durch die Aneignung der gesellschaftlichen Tugenden (Werk der Welt).
Die seit Rousseau verdächtig gewordene Gesellschaft bekommt mit Pestalozzi eine neue Bedeutung in der Menschenbildung. Vorbedingung und Ziel der Bildung ist die Herstellung jener echten Lebensgemeinschaft, die allen Menschen die Verwirklichung der Menschlichkeit ermöglichen kann. Die Prinzipien

---

72 Vgl. Th. Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum o.J., S. 40.

73 "Was Herder und Schiller als ein Übel, das alle Stände der neuzeitlichen Gesellschaft heimsucht, diagnostizieren, dem geht Pestalozzi in der besonderen Gestalt nach, die es als der auf der Klasse der Werktätigen lastende Fluch annimmt." (Th. Litt, a.a.O., S. 42).

74 Zitiert nach C.A. Werner, a.a.O., S. 103.

einer wahren Gesellschaftsordnung sollten vor allem unter den "niedrigen" Schichten verbreitet werden.

> "Die wahren Grundsätze der gesellschaftlichen Ordnung mußten durch alles Gewirr der tausendfachen Hindernisse hinab in die niedern Hütten gebracht werden." (75)

Die erzieherischen Werte der Volkstradition und der Volkserfahrungen wurden in der Geistesbewegung des Neuhumanismus nicht ignoriert, aber die Einsicht Pestalozzis, daß die Bildung eine Angelegenheit des ganzen Volkes sei, fand nicht die ihr gebührende Anerkennung.

Johann Gottlieb Fichte

In seinen "Reden an die deutsche Nation" plädiert Fichte für eine Bildung, die allen Deutschen helfen könnte, ihre geistige Heimat wieder zu finden[76]. Andererseits aber unterscheidet er zwei Kulturbereiche, den für die wissenschaftlich Gebildeten und den für das Volk, d.h. für "die nicht wissenschaftlich Gebildeten". Der erste Kulturbereich wird nur durch die Wissenschaft bestimmt, der zweite sowohl durch "das Allgemeinste aller höheren menschlichen Bildung, die Religion" wie durch "alles, was von der höheren Bildung an das Volk zu bringen und seinem Zustande anzupassen ist."[77] Der Mann, der dazu berufen ist, auf der Grundlage einer Natioanlerziehung eine Überbrückungsfunktion zwischen den beiden Kulturbereichen auszuüben, ist für Fichte der Volksschullehrer[78].

---

75 Zitiert nach C.A. Werner, a.a.O., S. 101.
In dem 4. Teil von "Lienhard und Gertrud" zeigt Pestalozzi, wie er sich diese Ordnung vorstellt.

76 Das dänische Volkshochschulvorbild, das die deutsche Erwachsenenbildung der 20er Jahre so stark beeinflußte, wurde seinerseits von den fichteschen Gedanken über eine allgemeine Volkserziehung auf nationaler Grundlage entscheidend mitbestimmt. (Vgl. Steindorf, a.a.O., S. 37).

77 Fichte, Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höheren Anstalt, in: Gesammelte Werke, 1807, Bd. VIII, S. 26.

78 Ebenda.

Seinerseits soll der Gelehrte seine Forschungsergebnisse nicht nur unter Studenten, sondern auch unter weiten Bevölkerungskreisen verbreiten. Fichte löst die Bildungsvorstellung von den sozialen Ständen ab, schafft zugleich aber einen sozial verstandenen Bildungsidealismus, der sich mit vorhandenen oder auftauchenden Dualismen der Gesellschaftsverfassung fast selbstverständlich verbinden mußte[79].

Wilhelm von Humboldt

Das Bildungsideal Humboldts findet als solches keinen Eingang in die Volksbildungsarbeit, denn hier handelt es sich im Prinzip um etwas anderes[80]. Seine Vorstellung von Bildung als Elitebildung führt aber als Begleiterscheinung zu dem entgegengesetzten Begriff der Massenbildung[81]. Daraus ergibt sich ein sozial verstandener Bildungsidealismus, der die übliche Teilung der Gesellschaft in Stände immer mehr ersetzt.

Den "Gelehrten" stehen die "Ungelehrten" gegenüber. Das eigentliche Bildungsideal kann sich Humboldt nur in einem religiös neutralen Rahmen der humanistischen Freiheit und Toleranz vorstellen. Der "Gelehrte" bedarf nicht der geoffenbarten oder gar dogmatischen festgelegten religiösen Wahrheiten[82]. Die Unterweisung der "Ungelehrten" ist für ihn nicht so sehr eine Bildungsangelegenheit als vielmehr eine religiöse Aufgabe mit bäuerlich-handwerklicher Prägung.

---

79 Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, Hamburg 1963, S. 114.

80 Die neuhumanistische Bildung beeinflußte die Volksbildung, insofern sie die Qualifikation und das Ansehen der herrschenden Klassen zu vermitteln schien.

81 Vgl. Ballauf, Schule der Zukunft, Bochum o.J., S. 19.

82 Deutlich hat es Goethe in dem Vers aus den "Zahmen Xenien" ausgesprochen:

"Wer Wissenschaft und Kunst besitzt
Hat auch Religion;
Wer jene beiden nicht besitzt,
Der habe Religion."

(Zitiert nach Schelsky, a.a.O., S. 113.)

"Das hauptsächliche Bestreben muß daher dahingehen, durch die ganze Nation nur nach Maßgabe der Fassungskraft der verschiedenen Stände, die Empfindungen auf klaren und bestimmten Begriffen beruhen zu lassen und die Begriffe so tief einzupflanzen, daß sie im Handeln und dem Charakter sichtbar werden und nie zu vergessen, daß religiöse Gefühle dazu das sicherste und beste Bindungsmittel an die Hand geben." (83)

Ludwig Feuerbach und Moses Heß

Neben dem Bildungsideal des Neuhumanismus ist die naturalistisch-atheistische Haltung der damaligen sozialistischen Kreise und einiger gebildeter Gruppen von großer Bedeutung. Die Reaktion von Feuerbach gegen die christliche, offizielle Weltanschauung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wirft neue Fragen in der Erwachsenenpädagogik auf[84]. Moses Heß betont seine Ansicht, daß alles nur von den Menschen zu erwarten ist und nicht von irgendwelchen außermenschlichen Gegebenheiten. Daraus folgert er die Notwendigkeit von Arbeit und Bildung.

"Organisation der Erziehung und der Arbeit, das ist es, was wir an die Stelle des himmlischen und irdischen Erwerbs setzen müssen." (85)

Im Gegensatz sowohl zu den neuhumanistischen als auch atheistischen Theoretikern knüpfen die Romantiker mit großem Enthusiasmus an die überindividuellen Mächte des Christentums an, der Heimat, der überlieferten Berufe und an die Sprache und Gesittung des Volkes an.

Nicolai Frederik Severin Grundtwig

Die maßgebende Persönlichkeit dieser Bewegung ist der dänische Volksbildner Grundtwig. Zu seinen Lebzeiten blieb er in

---

83 Zitiert nach Schelsky, a.a.O., S. 113.

84 Über sein Buch "Das Wesen des Christentums" schrieb F. Engels: "Man muß die befreiende Wirkung dieses Buches selbst erlebt haben, um sich eine Vorstellung davon zu machen. Die Begeisterung war allgemein; wir waren alle momentan Feuerbachianer." (Zitiert nach Balser, a.a.O.,S.128).

85 Heß, Über die Not in unserer Gesellschaft und deren Abhilfe, Zitiert nach Balser, a.a.O., S. 134.

Deutschland unbekannt, aber wegen seines großen Einflusses auf die deutsche Erwachsenenbildung der 20er Jahre gebührt ihm unsere Aufmerksamkeit. In seinen Gedanken über die Heimvolkshochschule geht Grundtwig von einer historisch-romantischen Haltung gegenüber dem humanistischen Bildungsideal aus. Der Humanismus verfremdet das geistige Leben der nordischen Völker, beraubt das Volkstum durch die Verdrängung der Muttersprache und teilt die Bevölkerung in "Gebildete" und "Ungebildete".

> "Von da aus erklären sich alle Gegensätze, die in Grundtwigs Volksbildungsdenken immer wieder hervortreten: Leben und Tod, echte und falsche Aufklärung, Schule zum Leben und Schule zum Tode, nordische und römische Bildung - in solchen und anderen Entgegensetzungen sucht er seine Gedanken anschaulich darzustellen." (86)

Mit christlichen Betrachtungen und mit der Einführung in die Mythologie des Nordens will er jeden Menschen über das wirkliche Leben in der Volksgemeinschaft aufklären. An die Stelle von Büchern sollte das Wort als erstes Bildungsmittel treten, denn Wort und Schrift verhalten sich nach Grundtwig wie Leben und Tod. Die Schulen des lebendigen Wortes sollten keine Zeugnisse erteilen, denn in ihnen geht es nicht um den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, sondern im Gesinnungsbildung, um die Formung einer Haltung, die ihrem Wesen nach sich jedem Prüfungsmaßstab entzieht.

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg und Julius Fröbel

Unter den deutschen Pädagogen des 19. Jahrhunderts sind in der Erwachsenenpädagogik von besonderer Bedeutung die Pestalozzianer Diesterweg und Julius Fröbel. Ihre Gedanken sind "weniger einer theoretischen Konzeption entsprungen, als aus der Beobachtung und dem Begreifen der eigenen Zeit erwachsen"[87].

---

86 Weniger, E., Buchbesprechung über die Werke Grundtwigs, in: Freie Volksbildung, 1928, S. 440.

87 Balser, a.a.O., S. 114.

Diesterweg kritisiert die Sozialordnung und das von ihr abhängige Erziehungswesen. Vor allem vermißt er "die Erziehung der unteren Klassen"[88] über die Volksschule hinaus, denn gerade nach ihrem Abschluß fängt "die eigentliche Bildung für das Leben" an[89]. Im Gegensatz zu den Grundgedanken des humanistischen Bildungsideals stellt Diesterweg das Studium des Zeitgeschehens in den Mittelpunkt der Bildung. Damit wird die Bildung zur "Lebensbildung"[90].

Julius Fröbel[91] unterscheidet zwischen einer "inneren Bildung", die etwa der allgemeinen Menschenbildung Pestalozzis entspricht, und einer "äußeren Bildung", die das Mitwirken im gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Beide Bildungsbereiche sind nur begrifflich zu trennen, denn in der Wirklichkeit üben sie eine starke wechselseitige Wirkung aus. Dieses erfordert eine harmonisch-vielseitige Bildung, die Fröbel "enzyklopädische Bildung" nennt. Er lehnt die Vorstellung einer Klassenbildung ab, denn jede, für eine bestimmte Klasse zurechtgemachte Bildung, verfälscht das Wesen der Bildung und macht aus ihr eine Parteiangelegenheit. Wenn die Volksbildung als eine gemeinsame Angelegenheit und als ein gemeinsames Eigentum aller verstanden wird, dann kann sie die üblichen Mißverständnisse unter den Bevölkerungsklassen beseitigen. Diese beruhen vor allem auf Unkenntnis der Bildungsvorstellung und Lebensgefühle der anderen Klassen[92]. An diesen Gedanken der Gemeinsamkeit der Kultur knüpft die "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" an. Mit ihrer Gründung im Jahre 1871 beginnt das, was man heute Erwachsenbildung nennt[95].

---

88 Vgl. Sallwürk, Adolf Diesterweg, Langensalza 1899, Bd. I, S. IV.

89 Ebenda, S. 51.

90 Vgl. ebenda, S. 42.

91 Balser, a.a.O., S. 119ff.

92 Vgl. Balser, a.a.O., S. 122.

93 Vgl. u.a. Kammer, Über den Begriff der Bildung in den modernen freien Volksbildungsbestrebungen in Deutschland, Diss. Gießen 1930, S. 11.

2. Der Anstoß vom gesellschaftlichen Leben her

Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Wandel

Die Erwachsenenbildung enthält zwei Momente, die sich auf die gesellschaftliche Situation beziehen:

1. Im Hintergrund der verschiedenen Interpretationen von Erwachsenenbildung steht die Vorstellung von ihrer Arbeit als einer praktischen Hilfe zur Bewältigung der jeweiligen Lebensansprüche.
2. Alle Bildungsbemühungen unter Erwachsenen entfalten sich im Medium der Gesellschaft, denn sie sind an den nichtpädagogischen Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens stark orientiert.

Neben der Entwicklung der großen, tragenden Kulturideen ist die Wandlung im staatlich-gesellschaftlichen Leben von entscheidender Bedeutung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In der Antike, im Mittelalter und in der Renaissance gab es eine einheitliche, in ihren Formen starre Gesellschaft, die kein dringendes Bildungsbedürfnis kannte. Das Analphabetentum z.B. wurde nicht als Problem empfunden, weil nicht die Schule, sondern die Familientradition den beruflichen und gesellschaftlichen Standort der Menschen in der Gesellschaft bestimmte.

Mit der französischen Revolution und mit den sozial-politischen Emanzipationsbewegungen des 19. Jahrhunderts erleben die Lebensbedingungen eine wesentliche Änderung. Die Gesellschaft wird ein derart kompliziertes und dynamisches Gebilde, daß der Mensch sich in seiner nächsten Umwelt nicht mehr zurechtfinden kann, wenn er nicht über bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt. Auf diese Entwicklung möchten wir in ihren entscheidenden Momenten näher eingehen, um jene sozialen Vorgänge sichtbar zu machen, die die Bildungsbemühungen um die Erwachsenen entscheidend mitbestimmt haben.

Der Übergang zur egalitären Staats- und Gesellschaftsordnung

Im 17. Jahrhundert geht der Staat aus den religiösen Streitigkeiten gestärkt hervor. Das Gesellschaftssystem zentriert sich politisch und gesellschaftlich auf die Person des Fürsten. Nach Frankreichs Vorbild lösen Absolutismus und Zentralismus den alten Ständestaat durch einen Beamtenstaat ab, der die Errichtung einer rational funktionierenden Staatsmaschinerie erstrebt[94].

Das universale Bildungsideal von Comenius wird durch das weltlich-höfische Bildungsideal des "galant homme", der von der Gunst des Fürsten abhängig ist, zurückgedrängt. Das religiös-kirchliche Moment bestimmt den protestantischen Staat nicht so stark wie den früheren katholischen Staat, aber die religiös fundierten sozialen Gesellschaftsformen früherer Jahrhunderte bestimmen weitgehend das öffentliche Leben. Die strenge ständische Aufgabenteilung weist allein der Obrigkeit die Sorge für die salus publica zu. Das "Volk" bleibt in die Bahnen seiner durch Konventionen und Zunftgesetze festgelegten Berufsausübung eingeengt. Darin und in der Verdrängung der Bildung des Volkes durch die Sorge um die Macht des Staates mit seinem Hof- und Beamtenadel liegt ein wichtiger Grund für die politische Gleichgültigkeit der Bevölkerung.

Mit Rousseaus Staats- und Erziehungslehre entsteht in ganz Europa eine geistige Bewegung, die in naher Verwandtschaft mit den sozial-politischen Anforderungen der Zeit steht. Die von Rousseau ausgelöste Gedankenströmung erfaßt immer breitere Schichten der Bevölkerung. Der Mensch ist nicht ein Diener des Staates, ein Objekt, das von "oben" gelenkt wird, sondern ein Subjekt der großen Menschengemeinschaft, ein mitdenkender und mitgestaltender Träger der Gesellschaftsordnung. Diese geistige Tätigkeit, zu der nun alle Menschen auf Grund des Gleichberechtigungsprinzips aufgerufen werden, bringt eine Erweite-

94 In Deutschland versuchte Friedrich Wilhelm I. das Land nach allgemein gültigen Vorschriften des Verstandes zu regieren.

rung des allgemeinen Betätigungsraumes mit sich, die ein neues Durchdenken der politischen und pädagogischen Verhältnisse unerläßlich macht.

Bezeichnend für die deutsche Grundhaltung ist die Auffassung von Heinrich Stephani. Theoretisch steht er zu dem Prinzip der Gleichberechtigung, aber in der Tradition des deutschen Staatsidealismus befangen kommt er zu ganz anderen Forderungen als die französischen Denker seiner Zeit[95]. Entscheidend ist nicht der Wille des einzelnen, sondern der Wunsch des Staates, weil dieser nur "das allgemeine Beste will und tut"[96]. Stephani betrachtet den Staat als den großen Förderer der allgemeinen Sittlichkeit und materiellen Vervollkommnung. Deswegen will er alle Bildungszweige in das System der öffentlichen Erziehung eingegliedert wissen. Dem Staat müssen alle Erziehungsanstalten - dazu zählt Stephani auch die Kirchen - unterstellt werden. Für die Erwachsenen muß der Staat "Leseanstalten" organisieren mit dem Zweck, "einem jeden die Mittel zur eigenen, weiteren Belehrung und Bildung durch Lektüre in den von bürgerlichen Berufsgeschäften freien Stunden anzubieten"[97].

---

95 1792 legte Concorcet in seinem Gutachten "L'Organisation générale de l'Instruction publique" nicht nur die politischen, sondern auch die technisch-wirtschaftlichen Gründe der Erwachsenenbildung fest. "L'instruction nationale permet d'établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi" ... On instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il importede ne pas ignorer"(Zitiert nach Benigno Cacérès, Histoire de L'éducation populaire, Paris 1964, S. 17). Während es in Frankreich bereits Ansätze zu einer aus politischen und ökonomischen Gründen konzipierte Erwachsenenbildung gab, war man in Deutschland um eine Erwachsenenbildung bemüht, die aus dem Menschen den brauchbaren Bauern, Handwerker oder Gelehrten machen könnte. Die politische Bildung von Erwachsenen gründet nicht so sehr auf der Forderung des neuen Menschenbildes als auf den Prinzipien des deutschen idealistischen Begriffs vom Staat. (Vgl. Balser, a.a.O., S. 35ff.)

96 H. Stephani, System der öffentlichen Erziehung, Berlin 1805, S. 139.

97 Ebenda, S. 231.

Im 19. Jahrhundert melden sich auf dem sozialen und pädagogischen Gebiet immer mehr revolutionäre Gedanken, vor allem nachdem im Jahre 1848 die Idee des freien, gleichberechtigten Bürgers im politischen Bereich verwirklicht erscheint. Die Bereitschaft, sich mit solchen Fragen zu beschäftigen, ist in manchen politischen und sozialen Gruppen besonders lebendig. In ihrer Arbeit werden diese Gruppen aber von der bald einsetzenden Reaktion der regierenden Kreise erheblich gehindert. Verbotsbestimmungen und polizeiliche Maßnahmen verfolgen diese Kreise, sobald sie sich mit ihrer Kritik an den politischen und sozialen Vorgängen des deutschen Obrigkeitsstaates unbequem machen.

Die ersten Bildungsvereine

Von den zahlreichen Vereinen, die in den politisch bewegten 40er Jahren des 19. Jahrhunderts entstehen, sind die Handwerker- und die Gewerbevereine von besonderer Bedeutung in der Entwicklung der Erwachsenenbildung. Sie sind prinzipiell Zusammenschlüsse von Berufsgenossen, die in der sich auflösenden patriarchalischen Gesellschaft mit ihrem sittlich-religiösen Vorbildern und ihrem Arbeitsethos gegenseitigen Beistand suchen. In ihrer Bildungsarbeit treiben sie am Anfang nur berufliche Ausbildung. Als um 1848 die frühsozialistischen Ideen unter den Prinzipien der Menschen- und Bürgerrecht Eingang finden, gelingt in den "'Handwerker(bildungs)vereinen' der Durchbruch von der reinen Berufsbildung zur umfassenderen Erwachsenenbildung"[98].

Die soziale Frage bestand zwar schon seit der Entwicklung der Maschine im 18. Jahrhundert, aber virulent wurde sie in Deutschland erst in den Jahren 1850-1860. Vorher bildete das Handwerkerproletariat keinen Stand, der mit dem Wort "Arbeiter"[99] zu bezeichnen wäre, so wie es in England und in Frankreich wegen der fortgeschrittenen Entwicklung des früheren

98 Balser, F., a.a.O., S. 54.

99 Vgl. ebenda, S. 198.

Industrialismus und der freieren politischen Verhältnisse schon seit Jahren der Fall war. 1848 tagt in Frankfurt ein "Gesellenkongreß", der sich bald in "Arbeiter-Kongreß" umbenennt[100]. Die Klassenkonflikte verlaufen zunächst von der Übermacht des Bürgertums überdeckt, so daß der Boden für eine Arbeiterbewegung noch nicht vorbereitet ist, als Karl Marx 1847 das "Kommunistische Manifest" schreibt[101].

Als sich später die ersten Arbeitervereine bilden, können ihre geistigen Führer wegen des rückständigen Bildungsstandes der Arbeiter fast nur aus den Schichten des besitzenden Bürgertums und des Adels kommen. In der sozialen Frage teilen sich die Geister dieser Schichten in eine abstandsbewußte konservative und in eine demokratische oder liberale Richtung. Die erste Richtung findet in den Akademien und in den Bildungs- und "geselligen" Vereinen ihre eigene Form von Erwachsenenbildung[102]. In der sozialen Frage vertreten sie die Auffassung, daß Bildung und politische Tätigkeit ein Privileg der wenigen sind. Die große Masse soll sich auf eine gewisse religiöse und wirtschaftliche Rolle beschränken (Vgl. S. 40). Die Bildung des Volkes, die dieser Auffassung entspricht, ist die "Standesbildung", d.h. eine "Ausbildung der notwendigen Kenntnisse zur Erfüllung der in dem jeweiligen Stande zu leistenden nützlichen Arbeit auf der Grundlage der christlichen Moral"[103].

Die liberale und die sozialistische Auffassung von Erwachsenenbildung

Der bürgerlich-konservativen Richtung gegenüber treten die Demokraten und die Liberalen. Die ersten verteidigen im Parlament das Recht aller Menschen auf Bildung; die zweiten ver-

---

100 Balser, F., a.a.O., S. 204.

101 Das "Kommunistische Manifest" wurde in Deutschland erst in den 60er Jahren bekannt.

102 Vgl. Balser, F., a.a.O., S. 49f. und Steindorf, a.a.O., S. 19ff.

103 Balser, F., a.a.O., S. 148.

suchen dieses Prinzip institutionell zu verwirklichen.

> "Die Liberalen gingen von der Annahme einer einheitlichen öffentlichen Meinung aus, die auf das Interesse des Gesamtwohles gerichtet sei. Es mußte also darauf ankommen, die Kräfte ins Spiel zu bringen, die diese als einheitlich vorgestellte öffentliche Meinung zum Wohle der gesamten Bevölkerung und des Staatswesens am besten vertreten und zugleich die Zusammenhänge überschauen konnten, also die Gebildeten." (104)

Arbeitern freundlich gesinnte Politiker und Gelehrte versuchten, ihnen durch die Verbreitung bürgerlicher Bildung den Anschluß an die herrschende Klasse zu ermöglichen. Das Vorbild dieser Bildung ist das gebildete, besitzende Bürgertum. Die daraus folgende Identifizierung von Bildung und Besitz entspricht der liberalen Auffassung von individueller erfolgreicher Leistung. Vom Humanismus übernehmen die Liberalen den mit diesem Prinzip der "personalen Leistung" verwandten Begriff des "Individuums" und entwickeln von hier aus eine auf die eigene "Selbsthilfe" zugeschnittene humanistische Bildung.

Diese wirklichkeitsfremde Orientierung der Bildung nach dem Geschmack und nach den Interessen des Bürgertums und der Wohltätigkeitscharakter dieser für die Arbeiterklasse "zurechtgemachten" Bildung wecken bald das Mißtrauen der Arbeiterschaft gegenüber der Kultur und den Bildungsformen bürgerlicher Prägung. Wilhelm Liebknecht teilt trotz seiner humanistischen Bildung diese Ansicht. Auf der Arbeiterbildungsschule in Berlin fordert er im Jahre 1895 eine neue Art von Aufklärung für die Arbeiter:

> "Erweckung zum proletarischen Klassenbewußtsein! Wie ist das zu erreichen? Durch Aufklärung, aber nicht durch waschlappige Bildungsduselei! Wissen ist Macht, aber das Wort ist doppelsinnig. Man soll dem Proletarier die Zusammenhänge des wirtschaftlichen Lebens klarmachen und seine eigene Stellungnahme dazu ..." (105)

In dem wiederholten Aufruf zum Klassenkampf tritt die Vorstellung einer "proletarischen"Kultur im Gegensatz zur

---

104 Balser, F., a.a.O., S. 152.

105 Zitiert nach C.A. Werner, a.a.O., S. 161.

"bürgerlichen" Kultur. Man versucht, eine "proletarische" Kultur aus den Zusammenhängen des wirtschaftlichen Lebens zu schaffen, aber es gelingt nicht, einen gangbaren Weg zu dieser Kultur zu zeigen[106].

Wir haben bereits gesa gt, daß den Arbeiterbildungsvereinen jede Bildungsarbeit verboten war. Hierin liegt die große Chance für die Kirche und für die unter dem Schutz des Staates stehende liberale Gruppe, Deswegen wird in Deutschland die Antwort auf die soziale Frage vor allem in dem religiösen und im liberal-politischen Raum gesucht. Im Gegensatz zu den Sozialisten, die für eine staatliche Regelung der Arbeits- und Bildungsverhältnisse kämpfen, treten die Liberalen für eine unbedingte Unabhängigkeit vom Staat ein. Die finanzielle Hilfe des Staates lehnen sie ab, weil sie in ihr die Gefahr einer Bevorzugung der einen oder der anderen Gesellschaftsgruppe sehen.

Der große Vertreter der liberalen Erwachsenenbildung ist der Richter Schulze-Delitzsch. Er geht davon aus, daß der Mensch Grundbedürfnisse hat, die er nur mit seiner eigenen Arbeit befriedigen kann. Der Mensch ist grundsätzlich auf sich allein gestellt. Helfen kann nicht der Staat, sondern nur Genossenschaften von Menschen, die sich in einer ähnlichen Lage befinden. Die Arbeiter brauchen Vereine, die jedem von ihnen die Voraussetzungen zum Aufbau einer selbständigen Existenz ermöglichen. Die Einmischung des Staates in dieses Gebiet beklagt Delitzsch als die Ursache und Wurzel allen Übels.

> "Alle deutsche Not kommt von oben, aus den Kreisen der Regierenden, und die Rettung ganz allein von unten, aus dem Volk." (107)

---

106 Vgl. K. Zetkin, Geistiges Proletariat, Frauenfrage und Sozialismus, 1902; C.A. Werner, a.a.O., S. 1961.
Scheler lehnte die Theorie der Zweiklassenkultur in dem Aufsatz "Universität und Volkshochschule" ab, in: L.von Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens, München 1921, S. 153-192.
R. Seidel verteidigte die Existenz einer Kultur der Arbeiterschaft in "Die Arbeiterschaft als Träger des Volksbildungswesens", in: Volksbildungsarchiv 1922, S. 190.

107 Schulze-Delitzsch, Rede 20. Mai 1866. Zitiert nach Ziehen, "Volkserzieher", Leipzig 1911, S. 112.

In der Bildung sieht Delitzsch vor allem "das praktische Mittel zur Hebung der arbeitenden Klassen"[108]. Sie bietet "die Möglichkeit der endlichen Lösung der sozialen Frage"[109]. Das aber nur dann, wenn

> "vorwiegend die geistigen Faktoren, bei der Arbeit Berücksichtigung finden ... (denn) intellektuelle und sittliche Tüchtigkeit, insbesondere Bildung und Kenntnisse, Übersicht und Energie, Unternehmungsgeist und Spekulationsgabe usw. verwerthen sich weit höher als bloß körperliche Anlagen und Fertigkeiten." (110)

Nach dem Beispiel des begüterten, gebildeten Bürgertums kann der Arbeiter nur dann zum wirtschaftlichen Besitz gelangen, wenn es ihm ermöglicht wird, "in sein volles menschliches Erbe einzutreten ... (damit er) sich ungestört den höheren Kulturaufgaben widmen kann"[111]. Diesem Bildungsbegriff entsprechend liegt die Aufgabe der Erwachsenenbildung darin, dem Arbeiter immer mehr Teilhabe an"dem großen geistigen Gesamtkapital der Menschheit"[112] zu gewähren, damit auch er zum wirtschaftlichen Besitz kommt.

Die Antwort aus dem kirchlichen Raum

Aus dem kirchlichen Raum erhebt Ketteler seine Stimme gegen den Bildungsindividualismus der Liberalen. In ihrem Selbstbildungsprinzip sieht er ein Gegenstück zur christlichen Nächstenliebe, das die Menschheit in kontaktlose Individuen auflösen muß. Bildung ist für Ketteler weder ein Mittel zu liberaler Selbsthilfe noch zu sozialistischer Aufklärung über die revolutionären Möglichkeiten der Arbeiterklasse. Sie muß vor allem eine christliche Gesinnung herbeiführen,

---

108 Titel eines Buches von Schulze-Delitzsch 1873.

109 Schulze-Delitzsch, Kapitel zu einem deutschen Arbeiterkatechismus, Sechs Vorträge vor dem Berliner Arbeiterverein, S. 141.

110 Ebenda, S. 114.

111 Ebenda, S. 141.

112 Ebenda.

vor der die Menschen sich verantwortlich fühlen. Die Grundlage dieser Gesinnung kann nur eine religiöse Haltung sein, die der "Nächstenliebe" offen ist. Eine Gesinnung, die vom Atheismus, vom Klassenkampf oder vom egoistischen Individualismus getragen wird, ist nach Ketteler keine positive Gesinnung, denn sie ist für ihn destruktiv. Wissen hat keine Bedeutung, wenn es nicht mit sittlichem Handeln in engem Zusammenhang steht. Gegenüber der Verbreitung geistiger Güter in der Volksbildung liberaler Prägung schreibt Ketteler:

> "Nicht der Mensch ist wahrhaft vernünftig, der vernünftig denkt, aber tierisch handelt, sondern vielmehr nur der, welcher nach Vernunft und Glauben sein Denken und sein ganzes Leben einrichtet." (113)

Im allgemeinen läßt sich sagen, daß die Bildungsvorstellung Kettelers nicht auf die Zukunft weist. Sie strebt eher danach, das "depositum fidei" zu sichern und dem Arbeiter innerhalb der gegebenen Verhältnisse seines Standes das bedrückende Los, Arbeiter zu sein, ertragen zu helfen. Anders als Ketteler zielt Franz Hitze darauf hin, die alte Humanitätsidee über alle Standesschranken hinweg zu verwirklichen. Die Bildung der Arbeiter soll sich nicht auf die Überwindung der Klassennot beschränken. "Alle sind berufen als Brüder an dem Wohle und an der Erhebung der Menschen zu arbeiten"[114]. Die Bildung muß die Schranken der Gesellschaftskreise abbauen. Sie muß bei jedem Menschen das Bewußtsein wecken, "ein notweniges Glied der Gesellschaft zu sein" und ihn befähigen, "für diese arbeiten zu können"[115].

Auch der katholische Politiker Windhorst sieht

> "die hauptsächliche Aufgabe darin, die deutschen Katholiken als Staatsbürger zu einer ersprießlichen und fruchtbaren Mitarbeit am Leben des Staates und des neuen Deutschen Reiches zu erziehen" (116).

---

113 Zitiert nach Niggemann, a.a.O., S. 58.

114 Ebenda, S. 66.

115 Ebenda, S. 75.

116 Brüls, Geschichte des Volksvereins, Münster 1960, S.11.

Die liberale Bildung der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" lehnt er ab, weil sie ihm unchristlich erscheint und weil sie die Arbeiter überfordert, ohne ihre materiellen Bedürfnisse zu befriedigen. Bei allen Vorbehalten ist Windhorst jedoch von der Idee der Popularisierung der Wissenschaft irgendwie fasziniert. In ihrem Dienste gründete er 1890 den "Volksverein für das katholische Deutschland"[117].

Die evangelische Kirche erkennt nicht so konsequent wie die katholische, "daß zu den guten Werken des Glaubens auch die Vermittlung von Wissen an die Menschen gehört"[118]. Im Zuge der liberalen evangelischen Theologie kommen zögernd einige Anregungen, aber ein selbständiger evangelischer Ansatz zur Erwachsenenbildung ist im 19. Jahrhundert nicht vorhanden.

Nach Wichern ist es Aufgabe der Kirche, die Proletarier wieder zu gewinnen, aber nicht so sehr mit Bildungsangeboten als mit praktischer Nächstenliebe aus dem Glauben an Christus heraus. Er weist der Kirche eine ihrer wichtigsten volkserzieherischen Aufgaben zu, aber auf Grund seiner eng konfessionellen Bildungskonzeption versteht er die Erwachsenenbildung als einen Teil der "Seelsorge". Seine Verkennung der Grenzen zwischen der staatlichen und der kirchlichen Wirksamkeit[119] und seine streng evangelische Einstellung finden aber kein großes Echo, weder im Staat noch im Volk. Sein Anstoß zur Erwachsenenbildung mündet letztlich in eine karitative Tätigkeit, die ihr Zentrum in der "inneren Mission" findet.

---

117 Brüls, a.a.O., S. 11

118 C.A. Werner, a.a.O., S. 133.

119 Ziehen, a.a.O., S. 106.

3. Der Anstoß vom wirtschaftlich-technischen Leben her

Von der stabilen Handwerkergesellschaft zur mobilen Industriegesellschaft

Wir beabsichtigen nicht, in wenigen Seiten den wirtschaftlichen und beruflichen Wandel um die Jahrhundertwende darzustellen; wohl aber wollen wir deutlich machen, inwieweit die Erwachsenenbildung dieser Entwicklung verpflichtet ist. Die wirtschaftliche Ordnung und die beurflichen Verhältnisse sind mit dem Geist der Zeit und mit den jeweiligen Staatsformen eng verbunden. Die bäuerlich-handwerkliche Bevölkerung lebte vor dem Dreißigjährigen Krieg in der religiösen Gedankenwelt einer geschlossenen, stabilen Gesellschaft, deren Feudalsystem hingenommen werden mußte. Nach diesem Krieg tritt der wirtschaftliche Wiederaufbau stark hervor. Die Aufklärung proklamiert die Gewerbefreiheit, aber in der Praxis bleiben die Gewerbe- und Handwerkerberufe weitgehend durch die uralten Gewerbevorschriften einer strengen Zunftordnung beschränkt. Die Feststellung der Gleichheit aller Menschen und die Proklamierung des Rechts der Gesellschaft auf Mobilität und Pluralismus als einer notwendigen Folge der menschlichen Freiheit stellen keine direkten Ansprüche an das technische, wirtschaftliche Können des Menschen, aber sie schaffen die gesellschaftliche Ordnung, die eine Entwicklung der Industrialisierung ermöglicht.

Die Einführung der Maschine bringt das Fabriksystem mit sich und wirft neue Fragen und Gesichtspunkte in der Bildung der Erwachsenen auf. Die Verbreitung dieses Systems in dem vorigen Jahrhundert bewirkt den Übergang von der alten Standesgesellschaft der Grundherren und Bauern, Aristokraten und Handwerkern zu der neuen Gesellschaft der Unternehmer und Arbeitnehmer.

Bildungsanforderungen des technischen Zeitalters

Die industrielle Revolution bringt ernste Bemühungen um die Bildung der Erwachsenen mit sich, denn zu ihrem Wesen ge-

hört der Anspruch auf gewisse Fähigkeiten und Kentnisse, die eine Vertiefung und Erweiterung der allgemeinen Bildung voraussetzen.

> "In ihrer hauptsächlichen Entwicklung entsteht auch die deutsche Erwachsenenbildung mit der Industrialisierung; sie ist ein Kind der zurückliegenden hundert Jahre, ist also jünger als die neue Universität und das neue Gymnasium, jünger aber auch als die deutsche Volksschule und bezeichnenderweise etwa ebenso alt wie das berufliche Bildungswesen." (120)

Erwachsenenbildung und Arbeitswelt entwickeln sich in engem Zusammenhang.

> "Im Arbeitsleben konzentrieren sich wie in einem Brennpunkt fast alle Probleme unserer Zeit, die zur Erwachsenenbildung führen." (121)

Die maschinelle Produktion bringt neue Arbeitsbedingungen hervor. Die neuen Berufe erfordern von dem Arbeiter kein gesamtes Werk mehr, sondern seine Einfügung in die industrielle Anfertigung, die durch Arbeitsteilung und Spezialisierung gekennzeichnet ist. Eine kleine Gruppe plant und leitet, eine andere übernimmt die Überwachung und die größere Gruppe führt die Arbeit aus[122]. Diese Organisation der modernen Wirtschaft bietet einerseits Arbeitsplätze an, die keine besondere berufliche Bildung voraussetzen, andererseits stellt sie eine Gruppe vor Aufgaben, die eine immer gründlichere Entfaltung technischer und geistiger Fähigkeiten, eine immer tiefere und vielseitigere Sachkenntnis verlangen. Diese Arbeitssituation teilt die Arbeiterschaft in "ungelernte" und "gelernte" Arbeiter.

Die neuen Fragen der veränderten wirtschaftlichen und beruflichen Vorgänge sind nicht nur für den einzelnen von Bedeu-

---

120 Groothoff, Erwachsenenbildung in der Industriegesellschaft, in: Contact, 1967, S. 70.

121 Pfeiderer, Formen und Methoden der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung 1930, S. 402.

122 Vgl. Bornemann und Ziebarth, Die industrielle Gesellschaft, in: Bornemann, Handbuch der Sozialerziehung, Freiburg 1963, Bd. I, S. 139.

tung, der aufsteigen oder sich verändern will, sondern für die ganze Gesellschaft. Sie treffen ebenso die Unternehmer, wie den Arbeiter, den Bauern ebenso wie den Kaufmann und wollen geistig erfaßt und gemeistert werden. Sie gehören mit hinein in den Kreis der Anforderungen an die geistige Arbeit des Menschen. Die Arbeitgeber sind daran interessiert, daß ihre Arbeiter so viel wie möglich leisten und diese streben nach einer angesehenen, gut bezahlten Beschäftigung, die ihnen einen möglichst hohen Lebensstandard sichert. Die Arbeitgeber, die Facharbeiter für ihre Unternehmen brauchen, rufen nach einer pädagogischen Einrichtung, die ihnen entsprechend ausgebildete Arbeiter liefert. Bei den Arbeitern selbst wird der Wunsch, die soziale Stellung und das Einkommen zu verbessern, zum Anstoß, ihre geistigen Kräfte und technischen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen.

Die Antwort der Kirche und des Staates auf die Arbeiterfrage

Bevor es behördlich organisierte und pädagogisch durchdachte Fachschulen gab, blieb den erwerbstätigen Menschen nur der Weg der "Selbsthilfe" in "freier"[123] Erwachsenenbildungsarbeit. In diesen wirtschaftlich und technisch so bewegten Jahren traten weder die Kirchen noch der Staat für die berufliche Ausbildung der Arbeiter ein. Von ihrer theologischen Konzeption weithin bestimmt, versagte die offizielle Kirche gegenüber den dringenden sozialen Aufgaben der Zeit. Es bildete sich aber in ihr eine dynamische Gruppe, die bereit war, eine Antwort auf diese Fragen zu suchen.

Von großer Bedeutung ist hier das Werk des Gesellenvaters A. Kolping. Seine Arbeit ist eine direkte Antwort auf die atheistischen Tendenzen des Sozialismus und auf das Elend des Handwerkerproletariats. Aus dieser doppelten Motivierung er-

123 In diesem Zusammenhang bezeichnet der Name "freie" Volksbildung (s.S.) eine besondere pädagogische Einrichtung, die als Gegenstück zu der behördlich organisierten Bildungsarbeit verstanden wird.

geben sich die zwei Hauptmittel seiner volksbildnerischen Tätigkeit: die Religion und der Beruf. Die Arbeit ist für Kolping der Schicksalsraum, in dem das Leben der Menschen in dem industriellen Zeitalter sich abspielt. Seiner Meinung nach bildet der Beruf den eigentlichen Ansatzpunkt nicht nur für jede Fachbildung, sondern auch für jede menschliche Ertüchtigung. Nur durch berufliche Tüchtigkeit und in der religiösen, sittlichen Verankerung des Arbeitsprozesses in der Würde und Ehre des menschlichen Lebens erblickt Kolping die Möglichkeit, die Gefahren dunkler Arbeitssklaverei zu vermeiden[124].

Der Kampf gegen Elend und Atheismus ist auch das Motiv der erwachsenenbildnerischen Gedanken von Ketteler und Franz Hitze (s. S. 50f.). Den Arbeitern, die sich aus der Landbevölkerung rekrutieren und jetzt ohne Boden unter den Füßen in den Elendsvierteln der Industriezentren wohnen, wollen sie Möglichkeiten für eine geordnete Lebensführung geben. Die Mittel dazu seien nicht schillersche und goethesche Gedanken, sondern praktische "Lebenshilfe"[125].

Im Gegensatz zu diesen praktischen Ansätzen im katholischen Raum streben die Liberalen dem gleichen Ziel zu, indem sie die Arbeiter für die traditionellen Kulturgüter zu interessieren und zu gewinnen versuchen. Der natürliche Trieb des Menschen, seine Lage zu verbessern, ist für sie nur die Motivierung, der Ausgangspunkt zur Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, von denen die Lösung der materiellen Probleme abhängt.

Die Wörter "Selbsthilfe" und "Selbstverantwortung" jedes einzelnen in der Arbeitswelt sind zentrale Begriffe der liberalen Erwachsenenbildung. Mit dem Schlagwort "freie Bahn dem Tüchtigen" glaubt man, die natürliche Harmonie in dem wirtschaftlichen und kulturellen Chaos herbeiführen zu können. Da der einzelne Arbeiter nicht dem freien Wettbewerb gewachsen

---

124 Während K. Marx z.B. den Beruf als eine bürgerliche Einrichtung als überholt betrachtet, trägt der Beruf bei Kolping einen vokationellen Charakter, der vom romantischen und handwerklichen Denken bestimmt ist.

125 Vgl. Niggemann, a.a.O., S. 55f., 64ff., 80.

ist, werden "Arbeitsgenossenschaften"[126] gebildet, die jedem beistehen sollten, "der den ernsten Willen hat, sich selbst zu helfen."[127]

Die Einstellung der Erwachsenenbildung zu den technischen Anforderungen der Industriegesellschaft

Die spätere Einrichtung des staatlichen Fachschulwesens nimmt der Erwachsenenbildung die Aufgabe der Fachbildung ab, wenigstens hinsichtlich der jungen Erwachsenen. Die Erwachsenenbildung bleibt aber vor die Frage gestellt, ob sie dem Selbstbildungstrieb der Erwachsenen, die eine Fachschule nicht besuchen können, nicht ihre Aufmerksamkeit schenken soll. In dieser Frage zeigt die deutsche Erwachsenenbildung ebenso interessante wie problematische Züge. Die Berufsausbildung im Hinblick auf die industrielle Arbeitswelt wird von den verschiedenen Erwachsenenbildungstheoretikern sehr verschieden beurteilt. Einige sozialistische Kreise sehen in der beruflichen Bildung die einzige Möglichkeit, den Horizont des Menschen zu erweitern, ihn beweglicher zu machen. Die führenden Erwachsenenpädagogen verstehen die Berufsbildung als eine exklusive Aufgabe der Berufsschule. Sie schließen die Berufs- und Arbeitswelt nicht aus, soweit ihnen ihre Bedeutung für die personale Bildung bekannt ist. Die grundsätzliche Ablehnung zweckgebundener Erwachsenenbildung bleibt jedoch bis zur jüngsten Gegenwart Leit- und Richtlinie der deutschen Erwachsenenbildung.

Die Aufgabe der Erwachsenenbildung wird gerade darin gesehen, die Menschen von den angeblichen Gefahren der Maschine zu retten. Das Motiv einer "kulturpädagogischen Rettung" des

---

126 Die Genossenschaften fanden ihren konkreten Ausdruck in den "tausende(n) von Arbeiterbildung- von Handwerker- und Gewerbevereinen ..., die ihr Netz über das ganze deutsche Vaterland bis in die kleinsten Provinzialstädte hineingezogen haben". (Schulze-Delitzsch, a.a.O., S. 115).

127 Ebenda, S. 128.

Menschen[128], das sich mit der Entwicklung der Technik gleichläufig entwickelt, ist auf die antiindustrielle, aristokratisch geprägte Tendenz vieler kultivierter Kreise in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückzuführen. Die fortschreitende Industialisierung erscheint als unvereinbares Gegenstück der Kultur, namentlich der Sprache und der Kunst. Rudolf Hildebrand spricht in seinem bekannten Buch "Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" von dem Ideal einer echten Kultur und einer echten Sprache und Kunst. Nietzsche prangert die in Deutschland übliche Allgemeinbildung als eine öffentliche Meinung ohne Sinn und ohne Substanz an[129].
In ähnlichem Stil schreibt Spitteler in Prometheus und Epimetheus:

> "Auf! Laßt uns andere werden als die vielen, die da wimmeln in dem allgemeinen Haufen! Denn so wir nach gemeinen Beispiel richten unsern Brauch, so werden wir gemeinen Lohnes sein und werden nimmer spüren adeliges Glück und seelenvolle Schmerzen!" (130)

Lichtwark plädiert für eine Bildung auf der Basis der von ihm entdeckten individuellen Kunst, und Langbehn preist im "Rembrand als Erzieher" jene Minderheit, denen das Volk sich unterordnen muß.

Innerhalb der Erwachsenenbildung reflektieren sich diese Gedanken in einem Fluchtversuch aus der Arbeitswelt. Unter dem Einfluß der Jugendbewegung wächst in der Erwachsenenbildung eine irrationale, antiindustrielle Haltung, die die Erziehung zum künstlerischen Leben und zur inneren Besinnung in Einsamkeit und Ruhe als das einzige Heilmittel gegen die Entfremdungsgefahr der durchtechnisierten Welt betont[131].

---

128 Groothoff, a.a.O., S. 71

129 Vgl. Blättner, Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1961, S. 225.

130 Zitiert nach C.A. Werner, a.a.O., S. 165.

131 Vgl. Honigsheim, Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen, in: Leopold von Wiese, a.a.O., S. 83.

K A P I T E L II

DIE"EXTENSIVE" VOLKSBILDUNG

1. Die "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung"

Sozialpolitischer und kulturpädagogischer Hintergrund

Im ersten Kapitel haben wir gesehen, wie die Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert immer mehr in den Kampf politischer und weltanschaulicher Gruppen geriet. Auf dem Hintergrund dieses Kampfes kam es 1871 zur Gründung jener "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", die in ihren Anfängen in unmittelbarem Kontakt mit den christlichen Gesellenvereinen, den sozialistischen Arbeiterbildungsvereinen und den liberalen Arbeitergenossenschaften stand[1].

In dem "Offenen Antwortschreiben an das Zentralkomitee zur Berufung eines allgemeinen deutschen Arbeiterkongresses zu Leipzig" fordert Lasalle im Jahre 1863 die Trennung von der liberalen Fortschrittspartei um Schulze-Delitzsch[2]. Das Eisenacher Programm der Sozialdemokraten veranlaßte 6 Jahre später die Fortschrittspartei zur Gründung der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung".

Trotz dieser politischen Motivierung glaubte man, auf jede direkte politische Beeinflussung verzichten zu können, in der Meinung, daß nur eine neutrale, nach allen Seiten offene Bildungsarbeit imstande wäre, den einzelnen zu der richtigen Einstellung gegenüber allen möglichen Fragen (und vornehmlich den politischen) zu verhelfen.

Gegenüber der Vorbereitung des Klassenkampfes der sozialistischen Erwachsenenbildung und gegenüber den Bemühungen der kirchlichen Bildungsarbeit um die Aufbewahrung des "depositum fidei" ging es in der liberalen "Gesellschaft" darum, jedem Menschen zum Verständnis und dadurch zum Genuß der traditionellen bürgerlichen Kulturgüter zu verhelfen.

---

1 Vgl. Tews, J., Fünfzig Jahre deutscher Volksbildungsarbeit, Berlin 1921, S. 10.

2 Vgl. C.A. Werner, a.a.O., S. 157

Bezeichnend für diese Bildungsauffassung der "extensiven" Volksbildung ist der Bericht von G. Fritz über die Motive, die 1841 zur Gründung des "Vereins für wissenschaftliche Vorträge" in Berlin führten. Der Universitätsprofessor Friedrich von Raumer traf bei seiner Amerikareise einfache Farmersleute am Mississippi, mit denen er sich über literarische Dinge unterhalten konnte. Die Tatsache, daß diese einfachen Farmer mit erstaunlichem Erfolg an den sonst in Deutschland nur unter den "Gebildeten" üblichen Lektüren und Geselligkeitsformen teilnahmen, und der Gedanke, daß in Deutschland die meisten Menschen so gut wie nichts von den unerschöpflichen Schätzen deutscher Geister und Künstler wußten, bewegte von Raumer derart, daß er daraufhin in Berlin daran ging, wissenschaftliche Vorträge zu fördern. Nach amerikanischem Vorbild wurde das Einkommen aus den Vorträgen für die Einrichtung und die Ausstattung von Volksbüchereien bestimmt[3].

Dieser Ansatz bleibt kennzeichnend und bestimmend für die ganze Entwicklung der deutschen Volksbildung extensiver Richtung bis zu ihrer Auflösung im Jahre 1933. Wie dort ist ihr Ziel das persönliche Glück und die Forderung von sozialen Tugenden, aber paradoxerweise kam nicht die tatsächliche Situation des Volkes als Ausgangspunkt der Bildung in Betracht, sondern für die Oberschicht repräsentativer Kultur.

Im Gegensatz zu der sozialistischen Erwachsenenbildungsarbeit (vgl.S. 48f.) sieht die liberale Erwachsenenbildung keine Möglichkeit, aus den Verhältnissen in der Arbeits- und Gesellschaftswelt Bildungsinhalte abzuleiten. In ihrer scharfen Trennung zwischen Geist und Materie wird die Pflege des über der Materie stehenden Geistes, als die einzig mögliche Alternative zu der materiellen Not des erwerbstätigen Menschen verstanden. Nicht die Arbeitswelt kann nach der Auffassung der "extensiven" Volksbildung den Arbeitern Glück und Hochachtung vor dem eigenen Werk geben, sondern vielmehr ein geistiger Ausgleich durch eine möglichst weite Entfaltung der "inneren"

---

3 Vgl. C.A. Werner, a.a.O., S. 147; Kammer, P., a.a.O., S. 192.

Welt. Mittel dazu bieten in ausreichendem Maß die Künste und die Wissenschaften, denen das Bürgertum sein Glück und seinen Erfolg verdankte.

Die Erwachsenenbildung darf sich daher nicht mit der lautstarken Arbeitswelt und mit dem dunklen Alltag beschäftigen, sondern mit der Erhebung des Arbeiters aus seiner unvermeidbaren Lage, indem sie ihn für einige Stunden in seine eigentliche Heimat, d.h. in die Heimat des Geistes, hineinführt; eine verhängnisvolle, irrationale Auffassung des Bildungszieles, die die gesamte deutsche Erwachsenenbildung nachhaltig beeinflußt hat. Die liberale Volksbildung sieht ihre Aufgabe darin,

> "geistige Interessen zu wecken und die Menschen, die der Alltag in seinen engen Kreislauf bannt, für einige Stunden herauszuheben über dieses Alltagsinteresse, zu bewirken, daß sie aufblicken und sich recken, um über den Alltag hinauszusehen in ein Land der Verheißung, wo Tausende der begabten Menschen sich um Aufhellung der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Menschengeschlechts mühen." (4)

Die Gründer Franz Leibing und Fritz Kalle

Die Hauptgründer und tatkräftigen Förderer der für die "extensive" Volksbildung charakteristischen "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" sind der Lehrer Franz Leibing und der national-liberale Reichstagsabgeordnete Fritz Kalle. "Beide fanden sich in demselben Ziel zusammen, aber ihre Ausgangspunkte waren recht verschieden."[5]

Als Leibing aus dem Feldzug von 1866 zurückkam, begann er, sich mit dem Gedanken zu beschäftigen, "seine Schulstube, von der er als Gelähmter hatte Abschied nehmen müssen, bis ins große breite Volksleben hinaus" auszubreiten[6]. Angeregt von dem Beispiel der Zusammenfassung katholischer bzw. sozialistischer Körperschaften zu großen Verbänden, faßte er den Plan,

---

4 Zitiert nach Kammer, P., a.a.O., S. 21.

5 Tews, J. Fünfzig Jahre ... S. 16.

6 Ebenda.

die Arbeit aller Bildungsvereine, die "Volksbildung an sich" zu betreiben, zu koordinieren. 1867 schrieb er an seinen Freund August Lammers[7]:
"Mir schwebt die Idee vor, eine Versammlung sämtlicher Bildungsvereins-Vorstände oder sonstige Vertreter, zunächst der Rheinprovinz, später aller Provinzen und deutschen Länder herbeizuführen, um die bis jetzt gewonnenen Erfahrungen auszutauschen und das ganze Fortbildungswesen auf eine feste Grundlage zu bringen. Durch solche Zusammenkünfte und das sich daraus ergebende statistische Material würde die Bewegung ihre Macht erst selbst begreifen lernen und hiernach sofort gegen Gemeinde und Staat mit den etwa nötigen Ansprüchen auftreten können. Es gilt den Bann zu brechen, der noch immer auf unsern Vereinen lastet und gute, aber abhängige Kräfte fernhält."[8]

Der liberale Politiker Kalle sah in der Verbreitung der Kultur- und der Geselligkeitsformen des Bürgertums eine Möglichkeit zur Lösung aller sozialen und politischen Probleme. In dem Projekt von Leibing glaubte er, das bestmögliche Mittel für die Erreichung dieses Zieles gefunden zu haben, und so unterstützte er tatkräftig sein Vorhaben und versuchte, es politisch zu motivieren[9]. Die antisozialistische Tendenz der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" und ihr Ziel, Staatsbürger heranzubilden, wie sie für die Erhaltung der gegebenen staatlich-gesellschaftlichen Ordnung notwendig waren, kommen in dem von ihm verfaßten Gründungsaufruf deutlich zum Ausdruck:

---

7 "Lammers war ein Mann, der die Gründung von Vereinen gewissermaßen zu seiner Lebensaufgabe gemacht hatte ...". (Vgl. Tews, a.a.O., S. 17).

8 Tews, a.a.O., S. 17.

9 R. v. Erdberg, bezeichnete später den Zweck der Gesellschaft als eine "Züchtung des Einheits-Staatsbürgers". (R.v. Erdberg, Vom Bildungsverein ..., S. 24; Vgl. Picht, a.a.O., S. 43).

"Seitdem die erste gesetzgebende Versammlung aus allgemeinen und direkten Wahlen hervorgeht, ist die Freiheitsfrage zu einer Frage der Bildung der Massen gworden ... Der Erfolg, den wenige gewissenlose Männer mit ihren sozialistischen Bestrebungen hatten, gibt uns einen neuen Beweis dafür." (10)

Die Unruhe in dem liberalen Lager angesichts des Erfolges der Sozialisten auf dem Gebiet der Volksbildung und die Rückwirkung auf die Wahlergebnisse wird hier deutlich. Der sozialistischen Ideologie des Klassenkampfes und dessen Vorbereitung in der Volksbildung stellen die Liberalen den Gedanken einer allen Volksschichten gemeinsamen deutschen Kultur gegenüber.

Die Idee des deutschen Reiches und der Gedanke einer geistigen Heimat

Leitgedanke der neuen "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" ist der Wunsch, der nun erreichten äußeren Größe des Reiches einen inneren Halt zu geben.

"Die Gründung des neuen Deutschen Reiches hatte die Blicke aller im Leben Stehenden geweitet. Man blieb mit seinem Denken und Wollen an den nächsten Grenzen nicht mehr haften. Vor allem hatte der Gedanke Wurzel gefaßt, daß wir ein Volk seien und nicht nur in demselben staatlichen Verbande nun auch eine geistige und sittliche Gemeinschaft bilden müßten, eine Gemeinschaft, die zwar durch 'Blut und Eisen' äußerlich zusammengebracht war, aber durch innere Bande verknüpft werden müßte ... 'Nationale Bildung' war die Losung in den Schulen und Hochschulen und wurde in Büchern, Zeitschriften und Zeitungen immer wieder behandelt. Es war ein großes Erwachen lange schlummernder Kräfte. Und ein frischer, lebendiger Zweig dieses großen Keimes und Sprießens war die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung." (11)

Dieser "inneren" Einheit des Reiches steht die Trennung der Bevölkerung in "Gebildete" und "Ungebildete" im Wege. Nicht der Unterschied des Besitzes oder gar der Klasseninteressen wird schmerzhaft empfunden, sondern der Bildungsunterschied. Die Annäherung und Verständigung unter allen Bevölkerungs-

10 Picht, a.a.O., S. 43.

11 Tews, a.a.O., S. 16.

schichten wird nicht für möglich gehalten, solange nur ein kleiner Teil der Bevölkerung sich des Umgangs mit den großen deutschen Denkern und Dichtern erfreuen kann, während die Tätigkeit der meisten Menschen sich in der Erledigung ihrer Tagesarbeit und in dem Kampf mit den Problemen des grauen Alltags erschöpft.

Die erste eigentliche Aufgabe der Volksbildung besteht für die Liberalen darin, die "Ungebildeten" an die geistige Höhe der "Gebildeten" heranzuführen, damit sich alle ohne Unterschied der Herkunft oder Klassenzugehörigkeit, auf der gleichen geistigen Ebene als gleichberechtigte Partner begegnen können.

Die großen Schöpfungen des deutschen Geistes werden als ein Reich des Glücks und Wohlwollens verstanden, das nicht weiterhin privater Besitz bestimmter Klassen bleiben darf. Auch die Menschen der Arbeit sollen daran teilhaben, denn er ist ein allgemeines, gemeinsames Gut aller Deutschen. Nicht die industrielle Welt ist der eigentliche Ort des Menschen. Seine Heimat ist im Bereich des Geistigen. Für die Deutschen gehört zu ihrer "geistigen Heimat" alles,

> "was deutscher Geist in Wissenschaft und Kunst, in Forschung und Dichtung in allem Großen und Schönen geschaffen hat, was den Geist nährt und erfrischt, das Gemüt erhebt und erhellt, den Willen kräftigt."[12]

Diesen geistigen Gütern stehen die Alltagsinteressen gegenüber. Auf diese begrenzt sich die Tätigkeit der "Ungebildeten" nur deswegen, weil sie die Schätze ignorieren, die im Reich des deutschen Geistes vorhanden sind.

Die Volksbildung soll dahin führen,

> "daß jedem Menschen, auch dem Ärmsten und Niedrigsten, die Tore offenstehen zu den reichsten Glücksmöglichkeiten, die in dem Suchen und Streben nach Wahrheit verborgen sind, zu den unzerstörbaren Freuden, die uns die Beschäftigung mit der Wissenschaft bietet ... Hunderte von Männern und Frauen, denen äußere Umstände es gestattet haben, sich die höhere Bildung ihrer Zeit anzueignen, fühlen sich glücklich in der fortschreitenden Erkenntnis,

---

12 Tews, a.a.O., S. 52

> die ihnen das Leben täglich neu erhellt und verklärt ... Was uns köstliche Nahrung ist, es kann auch kein Gift sein. Was uns das Dasein klar und leicht macht, kann euer Leben nicht verdunkeln noch erschweren!" (13)

Die Volksbildung, die sich auf eine Vorbereitung der Kultur beschränkt, steht so von Anfang an unter dem Zeichen einer doppelten Spaltung; eine Spaltung, die quer durch das Volk geht, es in Gebildete und Ungebildete, in Alltagsmenschen und Kulturmenschen trennt. Von hier aus sind "ungebildet" die Menschen, die, im Kreislauf des Alltags gefangen, nur von niedrigen Interessen bewegt sind, und "gebildet" diejenigen, die fähig und willig sind, sich ihrer Freizeit mit den großen Fragen der Kultur und des gesellschaftlichen Lebens zu beschäftigen.

Was die Bevölkerung in zwei Bildungslager trennt, ist also nur die Unwissenheit der "Ungebildeten" und ihre Gefangenheit im Alltagsleben. Wenn es gelingt, aus "Ungebildeten" "Gebildete zu machen, kann es keine volkstrennenden Unterschiede mehr geben. Schön illustriert diese Vorstellung der Schlußabschnitt eines Berichtes über die Tätigkeit der "Gesellschaft" am Ende des Jahres 1873.

> "Welches aber auch immer der Gang unserer Entwicklung sei: es wird zum Heile reichen, wenn allgemeine Volksbildung eine Brücke des Verständnisses zwischen den Volksgenossen schlägt, anstatt daß die Unwissenheit sie durch unausgefüllte Klüfte trennt, über welche kein verständiger Ruf hinüberreicht." (14)

Die Beziehung der Volksbildung zur Volksschule

Die "Gesellschaft" geht von dem Gedanken aus, daß die "Gebildeten" höhere Schulen besitzen, in denen sie ihre Bildung erwerben können. Das "Volk" aber verfügt nur über veraltete Volksschulen, die hinsichtlich der neuen Aufgaben der Volksbildung vollkommen unzureichend sind. Der beste Volksschulabschluß genügt nicht, um die Schulentlassenen mit dem geisti-

---

13 Kahn, Robert, Zitiert nach Kammer, a.a.O., S.20.

14 Zitiert nach Tews, a.a.O., S. 23.

gen Leben des Bürgertums in enge Verbindung zu bringen. Die Schulentlassung sollte daher nicht das Ende der Beschäftigung mit den geistigen Gütern bedeuten, sondern vielmehr der Anfang echter, wahrer Bildungsarbeit sein. Die Volksschule muß zu einer gesunden Grundlage eines allgemeinen Volksbildungswesen werden, das alle Menschen über die Jugend hinaus erfassen soll.

Auf der Basis der in der Volksschule erworbenen Grundkenntnisse soll eine Bildungseinrichtung für das Volk die geistigen Kräfte der Schulentlassenen entwickeln und ihnen eine Grundanschauung geben, die eine wirkliche Verarbeitung weiterer Bildungsstoffe garantiert. Die Kinder sollen nicht mehr aus der Bildungsgemeinschaft entfernt werden, nachdem sie in der Schule lesen und schreiben gelernt haben. Die Volksbildung muß allen Menschen dauernd Bildungsstoffe anbieten, damit die geistigen Kräfte nicht mangels entsprechender Nahrung verkümmern. Sie muß

> "der Bevölkerung, welcher durch die Elementarschulen im Kindesalter nur die Grundlagen der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen." (15)

Die Notwendigkeit einer lebenslangen Fortsetzung der Bildungsbemühungen liegt einerseits in der Natur der geistigen Kräfte und andererseits in dem Wesen echter Bildung. Die geistigen Kräfte müssen ständig gepflegt und gebraucht werden, damit sie nicht abnehmen, und die Bildung muß ständig erweitert werden, damit sie nicht zur "Halbbildung" wird.

Der Begriff "Allgemeinbildung"

Unter "Halbbildung" wird nicht eine oberflächliche, sondern eine beschränkte Bildung verstanden. Echte Bildung muß nach der "extensiven" Volksbildung Allgemeinbildung sein, denn sie soll den Menschen zur Anteilnahme an der ganzen Kultur und an

---

15 Zitiert nach R.v. Erdberg, Vom Bildungsverein ..., S. 18.

allen großen Fragen des Lebens führen. "Bildung ist keine Bildung, wenn sie nicht allgegenseitige-Bildung ist."[16] Derjenige, der nur etwas von seinem Fachgebiet versteht, gehört nicht zur Bildungsgemeinschaft. Im Gegensatz zum Spezialistentum wird Bildung als jene geistige Haltung verstanden, die durch die Bereitschaft, sich nach allen Seiten hin zu öffnen, charakterisiert ist. Bildung ist eine Art allseitige, unorganische Erfassung aller Dinge. So wie die unaufhörliche Erweiterung des Kulturreichtums und des menschlichen Lebensraums stets neue Kulturgüter und neue Gesichtspunkte aneinanderreiht, so müssen sie auch in einer mechanischen Aneinanderreihung von verschiedenen Dingen erlernt werden.

Von diesem Begriff von Bildung ausgehend, kann die "extensive" Volksbildung sich nicht darin erschöpfen, den "Ungebildeten" die geistige Beweglichkeit und die Kenntnisse anzubieten, die die Schicht der "Gebildeten" bereits besitzen. Sie muß darüber hinaus auch den "Gebildeten" immer neue geistige Nahrung anbieten, damit ihre Bildung nicht rückständig bleibt. Die Volksbildner müssen sich an die Gesamtheit der Bildungssuchenden aus allen Kreisen wenden.

> "Sie dürfen keine Bildungsschranken aufrichten, müssen vielmehr alle Kräfte in Bewegung zu setzen suchen, die Bevölkerung in der Bildungsarbeit und im Genuß der Bildungsgüter zu einen und zusammenzuführen." (17)

Alle Mißstände des Lebens werden auf den Bildungsmangel des Volkes zurückgeführt.

> "Die heutigen gefährlichen Zustände, welche unsere Wirtschaft, unseren Staat, unsere Sittlichkeit und unsere gesamte Kultur bedrohen, (sind) die notwendigen Folgen unserer mangelhaft organisierten und lange vernachlässigten Volksbildung." (18)

Unvermindert klingt hier weiter die Vorstellung an, daß Wissen eine Macht sei, die imstande ist, sowohl geistige wie

---

16 Scheler, zitiert nach Schelsky, a.a.O., S. 501.

17 Zitiert nach Tews, a.a.O., S. 45.

18 Ebenda, S. 20.

materielle Probleme zu lösen. Eine ständige Erweiterung des Wissens wird als Voraussetzung jeder Teilnahme der Bürger an den sozialen Aufgaben und als unentbehrlich für jeden sozialen Fortschritt angesehen.

> "Die große Mehrzahl wirtschaftlicher Fragen, zu denen täglich neue hinzutreten, kann nur durch vermehrte und stets wachsende Einsicht der Beteiligten gelöst werden." (19)

Zu dem ursprünglich intellektualistisch-ästhetischen Zug, der von der Pflege bürgerlicher Geselligkeitsformen geprägt war, gesellt sich später ein vager Nützlichkeitsgedanke, der den Begriff von Kultur als "Freiheitsgenuß" mehr oder weniger zurückdrängt.

> "Während früher die Redner vielfach in der Vorbereitung von allerhand Aufklärung oder schöngeistigen Genüssen ihre Aufgabe erblickten, tritt der Gedanke der Nützlichkeit jetzt mehr und mehr in den Vordergrund. Nicht Allerlei und Vieles, sondern Brauchbares und das Volk unmittelbar Förderndes suchen wir in den Versammlungen unserer Vereine zu bieten. Wir halten uns in steter Beziehung zu den die Herzen und Geister bewegenden Fragen." (20)

Mit der Ausnahme der Streitfragen der Politik und der Religion sollten in der "extensiven" Volksbildung alle Probleme zur Sprache kommen, denn eine Bildung, die sich nicht auf das "Ganze" bezieht, ist keine Bildung im engen Sinne des Wortes.

> "Wenn wir prüfend auf die nunmehr abgeschlossenen fünfzehn Jahre unserer Tätigkeit zurückschauen, so ist seitens der Gesellschaft besonders der Kampf gegen die Irrlehren der Halbildung geführt worden, welche auf wirtschaftlich-sozialem Gebiete zeitweilig unserem Kulturzustande gefährlich zu werden schienen." (21)

Mit dieser enzyklopädischen Haltung trägt die "Gesellschaft" zur Veränderung und Verflachung des humanistischen Gedankens im 19. Jahrhundert bei. Der Bildungsbegriff wird in der

---

19 Zitiert nach Tews, a.a.O., S. 20.

20 Ebenda, S. 30.

21 Ebenda, S. 29.

"extensiven" Volksbildung nicht von dem alten humanistischen Bildungsideal geprägt, sondern von dem Aufklärungsprinzip und dem Wissensstoffprinzip[22].

Die zentrale Bedeutung der organisatorischen und methodologischen Fragen

Mit dem Aufklärungs- und Wissensstoffprinzip als Grundlage der Bildungsarbeit wird die Frage der Methode zum Mittelpunkt der Überlegungen in der "extensiven" Volksbildung. Die Unbekümmertheit der Verantwortlichen um die theoretische Erhellung und Rechtfertigung ihres Bildungsbegriffs und ihr Interesse für das Organisatorische und die Methodik beruhen auf der Annahme, daß die menschliche Vernunft,die imstande ist, alles zu verstehen, in allen Menschen überall die gleiche ist. So genügt es, daß diejenigen, die etwas wissen, ihre Kenntnisse durch Wort oder Schrift denjenigen sagen, die sie noch nicht kennen, damit auch diese die Wahrheit erkennen und sie in die Tat umsetzen können.

Von diesem aufklärerischen Standpunkt aus erscheint jede rein theoretische Arbeit unwichtig im Vergleich zu der Untersuchung und Verbesserung aller möglichen Mittel zur Verbreitung von Kulturgütern. Nach Tews wurde die "Gesellschaft" von einem Personenkreis, dem das volksbildnerische Wirken mehr bedeutete als Schreiben und Lesen darüber, gegründet.

Formen des "volksbildnerischen Wirkens" sind außer der persönlichen Lehrarbeit vor zahlreichen Zuhörern die Verbreitung und Auslese von Büchern und Filmen, die Führung durch Museen und die Veranstaltung von Volkskonzerten und Theaterabenden. Die "Gesellschaft" organisiert zahlreiche Vortragsabende und fördert die Einrichtung von Büchereien und die Gründung von Film-, Konzert- und Theaterkomitees.

---

22 Vgl. Leopold von Wiese, a.a.O., S. 34; ferner R. v. Erdberg, Vom Bildungsverein ..., a.a.O., S. 31.

Der Wanderlehrer

Die zentrale Gestalt dieser auf Massenwirkung bedachten Volksbildung ist der Lehrer, der im Besitz der Wahrheit vor einer bildungshungrigen, passiv zuhörenden Menschenmenge spricht. Da es viel einfacher ist, daß der Redner zu den zahlreichen Zuhörern kommt als umgekehrt, soll dieser von Ort zu Ort gehen, um dort vor den versammelten Menschen seine Wahrheit vorzutragen.

Die Aussendung von Wanderlehrern wird in dem Statut als das wichtigste Volksbildungsmittel betrachtet. Aus pädagogischen und ökonomisch-rationellen Gründen sollte die Volksbildung vornehmlich von diesen Wanderlehrern getragen werden. Ihre Bildungsarbeit sollte von Geistlichen und Lehrern unterstützt werden, so wie von allen, die auf Grund ihrer Bildung und ihres Berufes der Volkserziehung verpflichtet sind.

> "Vollständige Abhilfe in dieser Beziehung wird erst zu erwarten sein, wenn in allen größeren Städten Lehrer der höheren Bildungsanstalten, jetzt, wo anderweitige hemmende Einflüsse sie nicht mehr wie früher abhalten, ihre Gleichgültigkeit und falsche Vornehmtuerei ablegen und, wie dies jetzt schon dankenswerter Weise von einem Teil derselben geschieht, die Bestrebungen für Verbreitung von Volksbildung an ihren Orten wirksam unterstützen. An kleinen Orten und auf dem Lande fällt diese Aufgabe naturgemäß den Volksschullehrern und den Geistlichen zu." (23)

Auf ihre Tätigkeit werden die Wanderlehrer in Rednerseminaren vorbereitet. P. Honigsheim berichtet über eine Ausbildungsveranstaltung für die Lehrer der "Gesellschaft" in Potsdam. Dort wurden in einem Zeitraum von 14 Tagen einstündig und in mehreren Sälen 100 bis 150 Vorträge gehalten[24], aus denen sich dann die anwesenden Vertreter der Bildungsorganisationen ihren Bedarf heraussuchen sollten[25].

Die Entwicklung und Reform des Vortragswesens steht im Mit-

---

23 Tews, Fünfzig Jahre ..., a.a.O., S. 21.

24 Daher wurde die Veranstaltung "Rednermesse in Potsdam" genannt.

25 Vgl. Honigsheim, Übersicht ..., S. 84.

telpunkt der schriftlichen Zeugnisse der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung". In ihrem langen Bestehen dominieren in ihrer Arbeitsmethode der Intellektualismus und die akademische Arbeitsmethodik. Die Beziehung zwischen dem Redner und seinen Hörern ist die Beziehung zwischen dem Gebenden und dem Nehmenden, zwischen dem Lehrer und dem Schüler. Ihr Vorbild sind die Vorlesungen in den Hörsälen der Universität.

Das Organ der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und ihrer Vereine und Zweigvereine ist die Zeitschrift "Bildungsverein". (später in"Volksbildung" umbenannt). Sie sollte eine "Zeitschrift für öffentliches Vortragswesen, Volksleseanstalten und freie Volksbildung in Deutschland" sein[26]. Hier werden Auskünfte über die Themen der Vorträge und über die Reisepläne der Wanderredner erteilt, Programme zusammengestellt, die wichtigsten Vorträge gedruckt und über die Leistung der Wanderredner berichtet, sowie sie aus der Zahl der Zuhörer und der gehaltenen Vorträge entnommen werden.

Das Buch, der Film, das Theater und das Konzert als Mittel der Kulturvorbereitung

Die Tatsache, daß die meisten Menschen nicht zu den großen Versammlungen kommen, um die Vorträge zu hören und daß die Anwesenden nur selten das Gehörte einwandfrei verstehen und behalten können, erweckt den Wunsch, diesen Menschen ein Bildungsmittel in die Hand zu geben, das lehrreich und leicht zu verstehen ist. Als solches Bildungsmittel wird das Buch betrachtet. Da es als ein Ausdruck der Kultur und der Bildung schlechthin verstanden wird, erwartet man mit seiner Verbreitung eine gleichläufige Verbreitung der Kultur und Bildung.

Da es aber auch Bücher gibt, die Irrtümer und Unsitten verbreiten, betrachtet es die "extensive" Volksbildung als ihre erste Aufgabe, an die Stelle des schlechten Buches das gute Buch zu stellen. Die Bekämpfung der Schund- und Schmutz-

26 Untertitel der Zeitschrift.

literatur spielt in der Bildungsarbeit der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" eine ebenso bedeutende Rolle wie die Fernhaltung der politischen Agitatoren und der ungeeigneten Redner vom Volke[27].

Die Auswahl der Bücher wird unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinbildung (s.S. 66ff.) getroffen. Dabei geht man von der Überzeugung aus, daß jeder Mensch, auch der "Elementargebildete" imstande ist, die Schriften aller Wissenschaftsbereiche zu verstehen, wenn sie nur in einem ihm angemessenen Stil geschrieben sind.

Die unter dem Namen "Volksbücher" bekannten Unterhaltungsschriften (jene nämlich, die schon in der Barockzeit zur Schundliteratur gehörten, in der klassischen Zeit für den abgesunkenen Geschmack gewisser Volkskreise zeugten und in der Romantik zum größten Teil zum Kitsch gehörten) werden als Produkt der schmerzhaft empfundenen Bildungsspaltung der Bevölkerung entschieden abgelehnt[28].

Aus der literarischen Unkultur des Volkes leitet Tews eine der wichtigsten und dringendsten Aufgaben der Volksbildungsarbeit ab. Die Volksbildung hat die Aufgabe, das "Große und Gute" der deutschen Literatur zu verbreiten, um das "Gemeine und Niedrige" der minderwertigen Literatur zurückzudrängen. Dafür muß sie die Aufnahmefähigkeit des Volkes für die Schätze der Dichtung ausbilden, aber auch Bücher herausgeben und verbreiten, die den Reiz der Volksliteratur haben. Sie müssen außer romantischem Inhalt und packenden Darstellungen auch sittlich und wissenschaftlich wertvolle Stoffe auf eine Art anbieten, die dem Geschmack des Volkes entgegenkommt[29].

---

27 Vgl. Tews, a.a.O., S. 21 und "Volksbildungsarchiv" 1911, S. 497.

28 Vgl. Kammer, a.a.O., S. 30.

29 Vgl. Tews, Volksbibliotheken, in: W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1909, S.669-687; Zum Kampfe gegen die Schundliteratur in: Volksbildung, 39. Jahrg., S. 1f.

Die "Gesellschaft" geht von der Voraussetzung aus, daß das Bedürfnis der einfachen Leser nach minderwertiger Literatur nicht sehr stark sei, so daß es genügt, ihnen gute Bücher zu geben, damit sie die zur damaligen Zeit weit verbreitete Schundliteratur ablehnen. Die Bücher ihrer Bibliotheken wählt sie unter sittlichen und populär-wissenschaftlichen Gesichtspunkten aus. Sie beschränkt sich nicht auf den üblichen, fürsorglich ausgewählten Bestand, der den Volksbibliotheken den Spottnamen "literarische Suppenküche" eingetragen hatte[30]. Neben der gesamten wertvollen deutschen Literatur werden populär-wissenschaftliche Werke ausgeliehen, die in volkstümlicher, leicht verständlicher Sprache jedem den Zugang zu allen Schätzen der Kunst und der Wissenschaft öffnen sollen. Um einen möglichst weiten Kreis von Lesern mit "ausreichendem Lesestoff" versorgen zu können[31], werden in Deutschland zahlreiche Orts- und Wanderbibliotheken eingerichtet, die alle vorhandenen "Bücherschätze" leihweise zur Verfügung stellen.

Ähnlich wie das Buch stellt die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung und die wachsende technische Perfektionierung des Filmes das Problem seiner Anwendbarkeit in der Volksbildungsarbeit und die Frage nach der Brauchbarkeit der üblichen Filme als Bildungsmittel. Für die "Gesellschaft" gibt es keinen wesentlichen Unterschied zwischen Schönheit und Wahrheit, Kunst und Wissen, Schauen und Verstehen[33]. Die Filme und Theateraufführungen

---

30 Vgl. Tews, Volksbibliotheken, a.a.O.

31 Vgl. Volksbildungsarchiv 1911, S. 497.

32 1911 hatte die "Gesellschaft" 370 Eigenbüchereien und 2288 Wanderbibliotheken (Vgl. Volksbildungsarchiv 1912, S. 622).

33 In den beiden ersten Jahrzehnten vor dem Weltkrieg hatte sich innerhalb der deutschen Volksbildung eine Reaktion auf das Wissensstoff-Prinzip gezeigt. Das ästhetische Moment wurde überbetont und die Bildungsbedeutsamkeit des Wissens mehr oder weniger verneint. Unter dem Motto "Kunst fürs Volk" wurde das Streben nach "Wissen" von einem Streben zum "Schauen" zum Teil abgelöst. Anschauung statt Wissen, Lichtbild statt Vortrag schien die Lösung zu sein. Honigsheim spricht von einer antirational-antiintellektualistischen Periode der Volksbildung mit spezifischer Betonung der Erziehung zum künstlerischen Erleben. (Vgl. Honigsheim, a.a.O., S. 60 und Der Dürerbund, in: Volksbildungsarchiv 1912, S. 64-90).

haben einen erzieherischen Wert in sich. Darüber hinaus werden sie als ein hervorragendes Mittel zur Verbreitung von Bildung und Kultur betrachtet, weil sie schwierige, natürliche und technische Vorgänge oder ferne Landschaften und Völker anschaulich und ohne Mühe darzubieten vermögen.

Von ihrem volksbildnerischen Standpunkt aus stellt sich die "Gesellschaft" die Frage nach dem sittlichen und pädagogischen Wert der zur Zeit bekannten Filme. In den meisten findet sie alle Merkmale der verderblichen Schundliteratur[34]. In diesen sieht die "Gesellschaft" eine der größten Gefahren der Volkskultur wegen des starken Besuchs aus den breiten Schichten und wegen der plastischen Kraft der filmischen Darstellungen.

Um die schlechte Wirkung der damaligen Filme zu bekämpfen und die Möglichkeiten des Filmes als zeitgemäßes Unterhaltungs- und Bildungsmittel auszunutzen, fordert die "Gesellschaft" die Herstellung und die Vorführungen von Filmen, die sittlichen und kulturellen Zielen dienen. Zur Illustrierung verschiedener Wissengebiete stellt sie eine große Zahl von Lichtbilderserien, meist mit fertig ausgearbeiteten Vortragstexten zusammen. Um den "guten" Film ganz in den Dienst der Volksbildungsziele zu stellen, gründet sie ein "Wanderkino" und gibt ein diesbezügliches Orientierungsblatt heraus[35].

Neben dem Kinomatographen werden die Theaterabende, die Museumsführungen und die Volkskonzerte als besonders geeignet befunden, dem "Volke" die großen Kulturgüter des deutschen Geistes zu zeigen. Die "Gesellschaft" unterstützte das damalige "Standtbundtheater" und organisierte viele Wandertheater für die Verbreitung jener "Bühnenstücke, die für die Volksabende geeignet erschienen."[36] Für das Verständnis der Malerei und Bildhauerei wurden zahlreiche Museumsführungen für die Arbeiter organisiert und ein Komitee für "künstlerische Volkskonzerte" sorgte für die Ausbildung des musikalischen Empfindens des Volkes[37].

---

34 Vgl. Volksbildungsarchiv, 1912, S. 587 ff.

35 Volksbildungsarchiv.

36 Tews, a.a.O., S.44, vgl. Volksbildungsarchiv 1911,S. 497f.

37 Vgl. Tews, a.a.O., S. 26.

2. Johannes Tews

Einstellung zur praktischen und theoretischen Volksbildungsarbeit

Als Volksschullehrer hatte sich J. Tews von Anfang an zur Mitarbeit an der Volksbildung im weitesten Sinne verpflichtet gefühlt. Die volle Hinwendung zu diesem Gebiet des Volksbildungswesens vollzog sich nach seiner Begegnung mit dem Vorsitzenden der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", Heinrich Rickert (Vater des Philosophen) im Jahre 1889[38].

Zuerst übernahm Tews die Leitung de Gesellschaftsblattes "Der Bildungsverein" und nach Erkrankung des Generalsekretärs Rötsels vertrat er ihn in seinem Amt, ohne jedoch die Absicht zu haben, in ein enges Verhältnis zu der Gesellschaft zu treten. Wie es aber dazu kam,das Amt und die Leitung des Vereinsblatts dauernd zu übernehmen, berichtet er selber in seinem Buch "Aus Arbeit und Leben":

> "Der treffliche Mann stand vom Krankenlager nicht mehr auf, und so hatte ich ein Amt und eine Arbeit bekommen, die ich neben meinem Schulamte, meinen Privatstunden und meinen schriftstellerischen Arbeiten voraussichtlich nicht würde leisten können. Trotzdem konnte ich mich auch nicht entschließen, eine Sache, die, wenn ich davonging, vielleicht endgültig verloren war, im Stich zu lassen." (39)

Diese Worte von Tews zeugen sowohl für seine außerordnetliche Schöpferkraft wie für die damalige Situation der "Gesellschaft", die "dem Erliegen nahe" war[40]. Sein Biograph

---

38 Vgl. Tews, Aus Arbeit und Leben - Erinnerungen und Rückblick, Berlin 1922, S.157.

39 Vgl. ebenda.

40 Vgl. Stach, a.a.O., S. 116; Preßel, Johannes Tews zum 70. Geburtstag, in: Deutsche Schule, 1916, S. 303.
Mit seiner Beredsamkeit und seiner Gewandtheit als Schriftsteller stellt Tews das Vorbild des Lehrers im Sinne der "extensiven" Volksbildung dar. Von Beginn seiner Tätigkeit in der Volksschule an hielt er zahlreiche Vorträge und schrieb viele Aufsätze in den Berliner Tageszeitungen und vor allem in Fach- und Lehrerzeitungen ... Vgl. Tews, Aus Arbeit und Leben, a.a.O., S. 112.

Fritz Stach beurteilt seine Tätigkeit als entscheidende und maßgebend für die deutsche Lehrerschaft und für die deutsche Volksbildung[41]. Auf dem Gebiet der Volksbildung (die Einsichten Tews im damaligen Kampf um die Einheitsschule sind bekannt und berühren unsere Fragestellung nicht direkt, so daß sie hier nicht dargestellt zu werden brauchen), sind seine Schriften nur als Verteidigung und Rechtfertigung der Praxis der "extensiven" Volksbildung gegen die Angriffe ihrer Gegner entstanden[42]. Er, der Mann der Praxis, lehnte die neuen Schriften über Volksbildung ab, weil sie von Persönlichkeiten stammen, die Bildungsarbeit selbst nicht leisteten. In der Volksbildung wollte er nicht Forscher wissen, sondern Volkslehrer, die die Volksbildung als einen Teil ihrer Schularbeit betrachteten. "Nur Männer mit Kinderherzen taugen für unser Werk. Die Kalten, die Klugen, die Rechner, die Pessimisten, die Zweifler, können nicht erziehen."[43] Die Erschütterung des Selbstverständnisses der Praxis der "Gesellschaft" am Anfang des Jahrhunderts regte jedoch die schriftstellerische Tätigkeit von Tews an.

Der Begriff "Geistespflege" und die Gegenüberstellung von Geist und Körper

Zentralmotiv der volksbildungstheoretischen Gedanken von Tews ist die "Geistespflege in der Volksgemeinschaft."[44] Die Pflege des Geistes, die nach Tews der Volksbildung eigen ist, besteht in der "Befreiung" der inneren Kraft des Menschen. "Denjenigen, die reinen Herzens an der Bildung des Volkes ... arbeiten, hat es immer als Ziel vorgeschwebt, die Geister zu befreien, sie zu eigener Beobachtung, eigenem Urteil zu er-

41 Vgl. Stach, a.a.O., S. 47. Die Biographie von Fritz Stach ist vielfach unkritisch. Die Behauptungen sind daher nur vorsichtig heranzuziehen.

42 Tews beschäftigt sich mit theoretischen Arbeiten "nur wenn er selbst, seine Mitarbeiter oder sein Werk angegriffen wurden." (Stach, a.a.O., S. 129).

43 Tews, in: Deutsche Schule, 1899 S. 39.

44 Titel seiner letzten Schrift. Henningsen betrachtet dieses Buch als eine spätere Rechtfertigung der "extensiven" Volksbildung. (Vgl. Henningsen, a.a.O., S. 9, 11).

ziehen, ihnen die Wege zu weisen, wie man den Dingen näher kommt und ihnen voller ins Gesicht schaut und wie man sich mit Gedachtem durch eigene Arbeit auseinandersetzen vermag."[45]

Nach Tews braucht der Lehrer der Volksbildung sich nicht viele Gedanken um die pädagogische Fundierung seiner Arbeit zu machen. Es genügt, wenn er sich der Vergeistigung des Menschen widmet, in der Erkenntnis, daß "alles Große, Erhabene und Edle von selber wirkte, ohne daß man damit eine pädagogische Absicht verfolgt."[46] Nach Tews braucht der Lehrer nur Kulturgüter gleich welcher Art zu verbreiten, denn in ihnen sind erzieherische Kräfte vorhanden, die von selbst wirksam werden, wenn ein geeignetes "Medium" in ihre Nähe kommt. Dieser optimistische kultur-pädagogische Ansatz beruht auf der Annahme, daß das Geistige, das sich in den Kulturgütern objektiviert, bildend auf den subjektiven Geist wirkt.

Zum Geist des "Geistigen" gehört alles, was im Gegensatz zum "Körperlichen" zugleich Produkt und Nahrung des "Geistes" ist. Dem "Geistigen" stellt Tews das "Natürliche" als etwas Rohes und Ungeformtes gegenüber: den primitiven Menschen, der die Lebensnot mit Muskelkraft zu überwinden versucht und den geistigen Menschen, der deswegen der wertvollere Mensch ist. "Wo die Arm- und Beinmuskeln das Maß aller Dinge sind, wo die Sportplätze viel besucht und die Hallen, in denen man Weisheit lehrt, gemieden werden, da ist kein Aufstieg zu höherem und edlerem Menschentum möglich."[47] Wie tief die Unterscheidung zwischen Geist und Körper und die Bevorzugung des Geistes in Tews verankert sind, zeigt seine Abschiedsrede im Jahre 1935: "Man soll uns keinen Vorwurf machen, wenn wir die Geistespflege als unser eigenstes Gebiet gesehen haben ... Das, was den Menschen ausmacht als sittliche Größe, als weltgeschichtliche Größe, als Glied der Gemeinschaft, verehrte Anwesande, das sind nicht die Armmuskeln, das ist der Geist. Und sollte man

---

45 Tews, Geistespflege in der Volksgemeinschaft, Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit, Berlin 1932, S. 93.

46 Tews, Ein Volk - eine Schule, Berlin 1919, S. 10.

47 Tews, Geistespflege ..., a.a.O., S. 32.

einmal so verwegen sein, daß man den Überrang des Geistes leugnen wollte, so würde das ein ungeheures Unglück sein ..., nicht für die Menschen in den Ebenen Südamerikas, aber für Europas Mitte, die umdrängt ist von anderen Völkern mit hoher Geistesbildung."[48]

Die große Tradition des deutschen Geistes und die geistige Höhe der Nachbarvölker verlangen die "Vergeistigung" aller Deutschen. So wie der Geist im Menschen edler ist als sein Körper, so muß man dem Geist mehr Pflege widmen als dem Körper. Die umgekehrte Einstellung kann nur bei den Wilden ungestraft bleiben. Der Mensch, der in einem kulturellen Raum lebt, braucht eine kontinuierliche und wohlbedachte"Geistespflege". Diese macht den Aufgabenbereich der Volksbildung aus. Sie hat "die Aufgabe, den Geist so zu pflegen, daß er bis zum Ende des Lebens in der Lage ist, alles Geistige, das ihm in der Jugend nähergekommen ist, festzuhalten und vom Leben Gebotenes neu aufzunehmen. Es gilt, dadurch den Menschen so auszurüsten, daß er Altes wie Neues bis zum Lebensende zu genießen und zu benutzen vermag."[49] Zu diesen Gemeinsamkeiten gehören nach Tews die Kulturgüter und die Gebräuche.

> "Bildung und Gesittung sind nicht ein Vorrecht der einen oder der anderen Kaste, sie sind gemeinsame Güter eines ganzen Volkes und mehren sich dort am schnellsten und stärksten, wo der Gedanke des gemeinsamen Besitzes und der gleichen Berechtigung allen geistigen Schätzen gegenüber am lebendigsten ist." (50)

Der Bildungsinhalt der Volksbildung und ihr Verhältnis zur Volksschule

Die gemeinsamen geistigen Schätze, die den Inhalt des Unterrichtsstoffes der Volksbildung ausmachen, werden von Tews in "alte" und "neue" geteilt. Zu den ersten gehören die feststehenden Grundergebnisse der Wissenschaft und die Kunstwerke

---

48 Tews, zitiert nach Stach, a.a.O., S. 141

49 Tews, Aufgabe, Aufbau, erzieherische Ziele ..., in: L.v.Wiese, a.a.O., S. 192.

50 Tews, in: Deutsche Schule, 1897, S. 174.

aus der Vergangenheit. Zu den "neuen" Kulturgütern gehört alles, was in "Kreisen der Gebildeten, derjenigen, die den Pulsschlag der Zeit lebendig in sich fühlen, durchdacht und besprochen wird."[51]

> Die Menschen brauchen sowohl die "alten" wie die "neuen" Kulturgüter. Das Gestern und Vorgestern wird das tägliche Brot geben, das andere, das aus dem Heute und Morgen Kommende dagegen, das, was das höhere Leben ausmacht, das Leben lebenswert macht." (52)

Die "alten" Kulturgüter sind andererseits die Voraussetzung einer wirklichen Verarbeitung der "neuen". In ihren ersten Grundkenntnissen müssen sie in der Volksschule gelernt werden. Die Aufgabe der Volksschule als erstes Glied einer langen Kette der Volksbildungsbemühungen ist zweierlei: Sie muß die geistigen Kräfte wecken und eine Anschauungsgrundlage geben, auf der das Gebäude aller "neuen" Kulturgüter weitergebaut werden kann.

Jede Volksbildungsarbeit, die diese zwei psychologischen Bedingungen für die Behandlung der "neuen" Kulturgüter nicht ständig vor Augen hat, ist von vornherein zum Mißerfolg verurteilt.

> "Besonders bedenklich und den Erfolg beeinträchtigend ist es, daß die Neuen und Jungen häufig nicht an das Vorhandene anknüpfen, daß sie oft nicht auf den vorhandenen gesunden Grundlagen weiterbauen. Dadurch entstehen neue Unzulänglichkeiten neben schon vorhandenen und treten in Wettbewerb mit diesen, nicht aber wird eine allgemeine Höherentwicklung bewirkt." (53)

Daher soll es die erste Aufgabe der Volksbildung sein, das in der Volksschule Gelernte zu prüfen, um sie zu verstärken, zu erweitern oder abzubauen.

> Weitergabe auf vorhandenen Grundlagen, Ausstattung des Gebäudes, an dessen Errichtung in früher Jugend gearbeitet worden ist, das sollte sein, und ist auch zumeist der regelmäßige Gang der freiwilligen Volksbildungsarbeit." (54)

---

51 Tews, Der Aufbau der Volksbildungsvereine in der Gegenwart, in: Volksbildung, Jahrg. 20, S. 319.

52 Ebenda, S. 197.

53 Tews, Aufgabe, Aufbau ..., a.a.O., S. 194.

54 Ebenda, S. 193.

Tews sieht die Volksbildung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Schule und die Schularbeit als einen Teil der allgemeinen Erziehung des Volkes.

> "Die Erwachsenenbildung ist ein der Schulbildung in seinen Grundlagen durchaus gleichartiges, in den Einzelheiten der Einstellung und Ausübung aber durchaus eigenartiges Gebiet." (55)

Der Volksschullehrer ist der berufene Volkserzieher. Darum:

> "In kleinen Orten muß von der Schule die Volksbildungsarbeit ausgehen, aber auch in größeren kann die Schule auf diesem Gebiet erfolgreiche Arbeit leisten. Der Lehrerverein kann es, aber jede Schule soll und muß es. Für sie ist es ein Kampf ums Dasein. Sie muß mit den Bildungsgedanken an alle herantreten." (56)

Tews wird nicht müde, in den meisten seiner Artikel diesen Gedanken zu wiederholen. Sein Bestreben geht dahin, die gesamte deutsche Lehrerschaft für die Mitarbeit in der Volksbildung zu gewinnen.

> "Jugendunterricht ohne freies Volksbildungswesen ist Säen und Pflanzen ohne Pflege und Ernte. Die Früchte des Jugendunterrichts werden erst entwickelt und dauernd sichergestellt durch freie Volksbildungsarbeit, durch Einrichtungen, die den Genuß und die Verarbeitung der Bildungsgüter durch Erwachsene ermöglichen." (57)

Bedeutung der Weltanschauung als Anschauung von Welt, Menschheit und Leben

Der Menschengeist ist nach Tews nach allen Seiten hin geöffnet, damit er seinem 'geistigen Besitz' immer neue Kulturgüter zufügen kann. Zu den 'geistigen', d.h. zu den allgemeinen Kulturgütern gehören Religion und Politik, sofern sie sachlich und ohne jede Stellungnahme behandelt werden. Beide verlieren ihren Bildungswert, wenn sie von Kirchenmännern bzw. von Berufspolitikern dargestellt werden. Diese wollen nicht

---

55 Tews, in: Deutsche Schule, 1929, S. 40.

56 Tews, zitiert nach Stach, a.a.O., S. 134.

57 Tews, Aufgabe, Aufbau ..., a.a.O., S. 194.

bilden, sondern die konkrete Weltanschauung ihrer Kirche oder Partei verbreiten.

> "Die Lehren ... müssen (daher) dem Verkünder, dem Sendboten, dem Werber entzogen und dem Lehrer, dem Denker, dem Beobachter und Forscher anvertraut werden." (58)

Nach Tews hat die Religion erzieherische und moralische Bedeutung insofern, als sie ein Teil des allgemeinen Kulturguts ist. Sie wird aber in diesem Punkt von anderen Kulturgütern, vor allem von der Dichtung übertroffen. "Was die Alten aus der Bibel und aus der Kirche heraushalten, muß die heutige Zeit aus den Dichtern gewinnen."[59] Die Sittlichkeit wird nach ihm nicht durch Religion oder durch eine bewußte Erziehung zur Moralität erreicht, sondern durch die ständige Pflege des Geistigen.

> "Nichts Großes und Gutes fällt vom Himmel. Alles kommt als Erträgnis harter Arbeit aus dem Mutterschoß der Erde. Auch die höchsten sittlichen Güter." (60)

Der Bildungs- und Erziehungswert der Kultur steht für Tews außer Frage.

> "Das Kulturgut ist nichts Totes, es hat lebendige Kraft, Keime neuen Lebens in sich ... Kunstwerke, Naturbilder, Dichtungen, geschichtliche Darstellungen reißen den Menschen mit sich fort und führen ihn empor. Sie wirken als Erzieher und Lehrer." (61)

Im Gegensatz zum damaligen Mißtrauen der Kirche und des Staates gegenüber der Kultur vertritt Tews die Meinung, daß eine Veredlung des Menschen nur aus der Kultur zu erwarten ist.

> "Wenn unser Volk willig und gern an der Ausgestaltung der Kulturarbeit mitarbeiten soll, so muß man ihm zunächst den Glauben an den Wert und den Segen der Kultur beibringen." (62)

---

58 Tews, Fünfzig Jahre ..., S. 47. Vgl. ferner Stach, a.a.O., S. 137.

59 Tews, zitiert nach Stach, a.a.O., S. 133.

60 Tews, in: Deutsche Schule, 1919, S. 528.

61 Tews, Schulkämpfe der Gegenwart, S. 7.

62 Tews, in: Deutsche Schule, 1900, S. 376.

> "Wer sich der Tatsache, das Wissen Macht ist, nicht beugt, den beugt sie ... Das Schlimmste ist, Wissen als minderwertig hinzustellen. Wissen ist nie von der Bildung zu trennen. Die Weltanschauung in der Bedeutung Anschauung von Welt, Menschheit und Leben in ihrer Ganzheit. Weltbild muß das Ziel aller Bildung des Menschen sein." (63)

Das "Weltbild", das die Erwachsenenbildung zu vermitteln hat, unterscheidet sich sowohl von einem Bildungsideal auf einer religiösen oder politischen Grundlage, als auch von jedem Bildungsideal einer auf Beruf und Lebensstellung orientierten Bildung.

> "Die freie Volksbildung hat aber nicht die Aufgabe, unmittelbar auf das wirtschaftliche Leben,auf Berufe und Lebensstellung vorzubereiten." (64)

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung liegt gerade darin, daß sie

> "nicht Berufs- und Fachbildung, sondern allgemein menschliche, staatsbürgerliche und gesellschaftliche Erziehungsarbeit zu leisten hat. Die Pflege und Entwicklung des allgemeinen Menschlichen steht allen anderen voran; vor allem darf ihr Ziel nicht der Arbeiter sein, nicht der platte Alltag, der Beruf, sondern eine gewisse Höhenlage der Feierstunden und des 'Feiertages'." (65)

So wie die "alten" Kulturgüter die Grundlage für die "neuen" Kulturgüter sind (s.S. 78 ff.), so ist auch die Allgemeinbildung die Grundlage für jede Form von spezieller, beruflicher Bildung.

> "Fachbildung,ohne allgemeine Bildung vermitteln zu wollen, ohne Fundamente gelegt, oder säen, ohne gepflanzt zu haben." (66)

Die allgemeine Bildung steht über jeder Art von parteipolitischer oder konfessionell gefärbter Bildung. "Eine von fremden Mächten gebotene, eingeengte, vereinseitigte Bildung ist immer minderwertig."[67] Die Volksbildung kann ihre Aufgabe nur

---

63 Tews, zitiert nach Stach, a.a.O., S. 134.

64 Tews, Aufgabe, Aufbau ..., S. 195.

65 Tews, Aufgabe, Aufbau ..., S. 197.

66 Tews, zitiert nach Stach, a.a.O., S. 151.

67 Tews, in: Deutsche Schule 1927, S. 627.

erfüllen, wenn sie "frei" von jeder politischen, religiösen, wirtschaftlichen oder sonstigen Interessen ist, auch wenn sie vom Staat ökonomisch unterstützt werden muß.

> "Insbesondere ist engste Verbindung mit der Gemeindeverwaltung notwendig. Ihnen (den Volksbildungsvereinen) müssen Räume, Einrichtungen und Lehrmittel zur Verfügung stehen, sie müssen aber frei in ihrer Arbeit bleiben, ihre Verwaltung, ihre Lehrer und Lehrgegenstände selbständig wählen." (68)

Die soziale Bedeutung der "Geistespflege" und der Begriff von Volksbildung als Bildung des ganzen Volkes

Mit der gemeinschaftsbildenden Kraft der "Geistespflege" versucht Tews, die damaligen Klassenunterschiede und den daraus entstandenen Klassenkampf zu überwinden. Für ihn besteht die versöhnende Kraft der Bildung darin,

> "daß durch geistige Arbeit oder durch eine festliche Veranstaltung die Gemüter und die Geister alle auf einen Punkt konzentriert werden, daß sie gewissermaßen alle in einem Wasser schwimmen, den Blick nach einem Punkt im Weltall gerichtet haben, und daß darüber alle die Verschiedenheiten im äußeren und im inneren Leben verschwinden ... Hat der Gegenstand die Geister recht gepackt, so ist die Aussprache miteinander Bedürfnis. Man braucht sich nicht erst herunter zu bemühen zu dem lieben Nächsten, man steht neben ihm, unbewußt und ungewollt." (69)

Ein gebildeter Kreis sei kein mehr oder weniger "erträgliches menschliches Herdentum", wie es Sozialisten und Kommunisten gerne hätten, sondern "eine menschliche Gesellschaft, in der das Einzelwesen Eigenwert behält und sein vollentwickeltes Eigenleben führen kann."[70] Solche "größtmögliche Freiheit" des einzelnen in der Gemeinschaft kann weder auf religiöser noch auf politischer Grundlage beruhen, sondern auf der Grundlage der sozialen Tugenden, d.h. "auf dem Boden strenger Pflicht-

---

68 Tews, Aufgabe, Aufbau ..., S. 197.

69 Tews, in: Volksbildung, Jg. 20, S. 324.

70 Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 173.

erfüllung."[71] Die Verbreitung von Bildung

> "in den breiten Schichten der Bevölkerung (ist) keine Parteisache, vor allem keine bloße Proletarierpolitik, sondern eine Angelegenheit der ganzen Menscheit." (72)

Tews versteht die Kultur nicht als ein Vorrecht einer Klasse, sondern als ein Gut, das allen Schichten des Volkes gemeinsam gehört.

> "Bildung soll allgemein sein, allgemein wie das Sonnenlicht ... Das Geistige ist Licht und Sonne, wie diese soll es jeden wärmen." (73)

Aus der Teilnahme an diesem allgemeinen Gut folgt nicht seine Verarmung, sondern gerade seine Bereicherung, denn Bildung und Gesinnung

> "sind gemeinsame Güter eines ganzen Volkes und mehren sich dort am schnellsten und stärksten, wo der Gedanke des gemeinsamen Besitzes und der gleichen Berechtigung allen geistigen Schätzen gegenüber am lebendigsten ist." (74)

Ein entscheidender Gesichtspunkt zur Förderung der Bildung des ganzen Volkes ist die Erkenntnis, daß ein demokratisches, kulturell hochstehendes Staatswesen darauf beruht, daß alle Bürger "aufgeklärt" werden, ohne dabei gezwungen zu werden, die Vielfaltigkeit ihrer Überzeugungen und Stellungnahmen aufzugeben.

> "Wer an der Hebung der breiten Massen interessiert ist oder interesiert zu sein glaubt, wer jedem Individuum einen seiner Kraft entsprechenden Platz im nationalen Organismus zugesteht, wer sich frei gemacht hat von der platonischen und aristotelischen Lehre, daß ein Staat nur auf dem breiten Grund einer unkultivierten Volksmasse gedeihen kann, wer jeden und jede wachsen, sich entwickeln, nach seinem Wollen und Können sich betätigen lassen will, der ist unser Mann. Der Pädagoge kann kein öder Gleichmacher sein." (75)

---

71 Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 173

72 Tews in: Deutsche Schule 1897, S. 49.

73 Tews, Geistespflege ..., S. 62.
Tews wählt oft Beispiele aus der Natur; vor allem die Sonne vergleicht er oft mit der Bildung. (Vgl. z.B. Tews, in: Deutsche Schule 1908, S. 38).

74 Tews, in: Deutsche Schule, 1897, S. 174.

75 Ebenda, 1898, S. 488.

Der Gedanke, daß es außerhalb der Bildung aller Menschen keinen anderen Weg zur Hebung des Volkes gibt, ist eine der festen Überzeugungen von J. Tews. "Zu Schaffung eines dauernden höheren Daseins aller führt ... nur der steile, aber sichere Weg der Erziehung aller ohne Ausnahme."[76] Das Wesen der Volksbildung beruht auf diesem Prinzip. Jede Abgrenzung der Tätigkeit auf bestimmte Personenkreise würde - aus welchen Gründen es auch geschieht - die Volksbildung verneinen.

> "Wer nicht alle ohne Ausnahme zu Trägern und Schöpfern des uns alles umfassenden Gemeinwesens machen will, ... und wer auch nicht daran denkt, die ... Massen zu bilden, zu erziehen, in eine höhere Welt einzuführen, verneint die Volksbildung." (77)

Die Volksbildung muß alle Menschen nicht nur mündig, sondern auch "vernünftig" machen, denn "ein Staat der Vernünftigen, setzt ... die Vernunft und ihren rechten Gebrauch bei allen voraus."[78] Alle Mißstände der Gesellschaft führt Tews in erster Linie auf die kritiklose Haltung der meisten Menschen zurück.

> "Sicher würde unser heutiges öffentliches Leben um vieles gesünder sein, wenn in den Massen das Denken mehr gepflegt würde." (79)

Solange die Menschen das Denken und die Entscheidung einem Führer überlassen, dem sie blindlings folgen, sind sie eine wahre, ständige Gefahr für die Kultur und für die Kulturgemeinschaft.

> "Die Massen, bei denen das Ziel Sache des Führers ist, die frei von Ballast kritischen Nachdenkens sind, die nichts sind als ein blindlings gehorchendes, stehendes oder milizartiges Heer, erobern nichts, was für sie von Wert ist. Sie können, wie alle anderen Heere, nur zerstören." (80)

---

76 Tews, Geistespflege ..., S. 72.

77 Ebenda, S. 70

78 Ebenda, S. 113.

79 Ebenda, S. 71.

80 Ebenda, S. 72.

Nach Tews kann man dieser Gefahr nicht mit einer auf die Volksgemeinschaft direkt wirkenden Bildung begegnen, sondern nur mit einer Bildung, die die "Vergeistigung des Menschen" anstrebt. Alles, was auf der gesellschaftlichen Ebene vor sich geht, ist nur die Folge des geistigen Zustands aller Mitglieder. Diese Überzeugung beruht auf der Annahme, daß der geistig höher entwickelte Mensch nicht nur eine Erhöhung des Menschendaseins darstellt, sondern auch "für jede menschliche Gemeinschaft einen höheren Wert besitzt."[81]

3. Historische Wirkung der "extensiven" Volksbildung als Ausgangspunkt der "intensiven" Volksbildung

Die Reaktion gegen das Bildungsideal der "extensiven" Volksbildung

Wir sahen, daß die "extensive" Volksbildung die Bildung als einen Zustand betrachtet, der durch den Besitz von Kulturgütern charakterisiert ist. In der Bildungsarbeit dominierte die Vorstellung, daß es vor allem darum ginge, möglichst viel Wissen an möglichst viele Menschen zu vermitteln. Von diesem quantitativen Bildungsverständnis ausgehend mußte sich die Bewegung auf das "Organisatorische" konzentrieren. Eine Volksbildung, die kaum etwas anderes anzubieten hatte als Vorträge, Bücher und Lichtbilder, mußte die Kritik jener auf den Plan rufen, welche die Notwendigkeit einer persönlichen Auseinandersetzung mit den Problemen der Zeit spürten. Die Unvereinbarkeit dieses Bildungsideals mit der realen Problematik der demokratischen Wirklichkeit war so offensichtlich, daß es nicht bedenkenlos von allen Mitgliedern der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" übernommen werden konnte. Leopold von Wiese berichtet darüber:

---

81 Tews, Geistespflege ..., S. 42.

> "Da aber unter den Lehrern die guten Pädagogen und die einsichtigen Sozialethiker und praktischen Soziologen nicht fehlten, so regt sich schon in dieser Zeit und Richtung an manchen Orten ... eine fruchtbare Kritik an dem unzureichenden, herkömmlichen Vorgehen."[82]

Bevor die Revolution nach dem langen, schweren Krieg Möglichkeiten für eine neue Ära in dem Erwachsenenbildungswesen schuf[83], hatten einige Volksbildungsorganisationen und eine bedeutende Gruppe von Theoretikern, die ihre Arbeit in der "Gesellschaft" angefangen hatten, die überkommene Volksbildungsidee überwunden und nach neuen Verwirklichungsmöglichkeiten gesucht.

> "Dort, wo längere und intensivere Erfahrungen bestanden, wie bei der Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen in Berlin, dem Institut für Volksbildung in Frankfurt am Main ... an Orten, wo Männer wie Robert von Erdberg, Picht ... wirkten, fand die mit dem Jahre 1918 beginnende Ära den Boden vorbereitet." (84)

1909 gründete R.v. Erdberg die Zeitschrift "Volksbildungsarchiv". An ihr beteiligten sich fast alle namhaften Erwachsenenbildungstheoretiker. Es bildete sich ein Kreis, in dem die alten Volksbildner kaum zu Wort kamen, auch wenn sie als Angegriffene immer gegenwärtig blieben. Im Zuge der Kritik der Reformpädagogik an der autoritären Pädagogik des 19. Jahrhunderts bildete sich in der deutschen Erwachsenenbildung eine Gruppe "neuer" Volksbildner, die nur durch die einstimmige Ablehnung der üblichen Volksbildungsformen äußerlich verbunden sind. Sie erarbeiteten die Begriffe und Prinzipien ihres Reformprogramms als Antithese zu den Grundüberzeugungen der "alten" Volksbildungsrichtung. Es begann sich eine Gruppe von Erwachsenenbildungstheoretikern zu bilden, die aus einer apologetischen Haltung heraus und mit dem Willen, an die Stelle des Herkömmlichen Besseres zu stellen, ahnend und tastend nach einer neuen Form von Erwachsenenbildung suchten.

---

82 L.v. Wiese, a.a.O., S. 34.

83 Vgl. ebenda, S. 37.

84 Ebenda, S. 36.

Die vorkritische und kritische Periode der Erwachsenenbildung

Während die "alte" Richtung "immer ihren Wert in erster Linie in der praktischen Arbeit, weniger in dem bloßen Reden und Schreiben darüber"[85] suchte, betrachtete sich die "neue" Gruppe als "eine Vereinigung von Skeptikern, Suchenden und Unbefriedigten."[86] Sie stellten die Forderung, "daß die freie Volksbildungsarbeit nicht immer munter darauf los wurstelndem Dilettantismus überlassen bleiben, sondern ihre wissenschaftliche Fundierung zu erfahren habe."[87] Kurz und treffend sieht R.v. Erdberg den Unterschied der "alten" und der "neuen" Richtung darin, "daß jene überhaupt keine Probleme sieht, während diese ... nur Probleme sieht."[88] W. Picht spricht von einer "vorkritischen" und von einer "kritischen" Periode der deutschen Volksbildungsbewegung[89]. In der ersten Periode wurden zahlreiche Einrichtungen gegründet und gefördert, die bis tief in die 30er Jahre hinein im alten Stil weiterarbeiteten, trotz der theoretischen Überwindung durch die jungen Theoretiker. Die zweite Periode dagegen regte eine beachtliche theoretische Leistung an, die ihr

> "ein starkes Übergewicht gab gegenüber allen Organisationen, die sich in praktischer Arbeit und Aussprachen der Praktiker über ihre Erfahrungen erschöpften, ohne eine grundsätzliche theoretische Klärung anzustreben." (90)

Nach W. Picht verdankt die "neue" Richtung ihre theoretische Leistung der unablässigen und schonungslosen Kritik an

---

85 Tews, Deutsche Volksbildungsarbeit, S. 3.

86 R.v. Erdberg, in: Archiv für Erwachsenenbildung, 1924, S. 90.

87 R. v. Erdberg, Beobachtungen zur alten und neuen Richtung, S. 31.

88 R. v. Erdberg, Die offizielle Stellung der Freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 50.

89 Vgl. Picht, Das Schicksal ..., S. 39 ff.

90 Henningsen, Der Hohenrodter Bund, Heidelberg 1958, S. 98.

sich selbst. Entscheidender ist jedoch ihre Kritik an der "alten" Richtung. Ihre Leitgedanken sind in der Auseinandersetzung mit der Volksbildungsauffassung der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" entstanden. Dies zeigt sich unter anderem in dem Fortschreiten vom Stoff- zum Formalprinzip, in der Abkehr vom Intellektualismus zur lebensnahen Persönlichkeitsbildung und in dem Drang nach Gemeinschaftsbildung durch die kleinen Zellen der Arbeits- und Lebensgemeinschaft im Gegensatz zu dem Vortragsbetrieb der "Gesellschaft".

Zur Entstehung der Bezeichnungen "neue" und "alte" Richtung; "extensive" und "intensive Volksbildung"; "verbreitende" und "gestaltende Volksbildung"

Die Namen "neue" und "alte" Richtung entstanden in der Polemik, die Walter Hofmann mit den führenden Bibliothekaren führte. 1909 begann er neue Ausleihmethoden vorzuschlagen, die den Bibliotheken die praktische Durchführung der letzten erwachsenenbildnerischen Erkenntnisse ermöglichen sollte. Auf den Hinweis, daß die angeblich neuen Ideen in dem Bibliothekwesen längst bekannt seien, antwortete er, daß das "Neue" seiner Ausleihmethoden nicht die ihnen grundlegenden Gedanken wären, sondern der Versuch, die Volksbibliotheken endlich in die Lage zu versetzen, die pädagogischen Ziele und die didaktischen Prinzipien zu erfüllen, zu denen sie sich bekennen. In der daraufhin folgenden Polemik kam W. Hofmann zu der Überzeugung, "etwas Neues, eine eigene Richtung zu vertreten, und zwar die 'neue' Richtung, die tatsächlich den großen Fortschritt verkörperte."[91] In der Literatur der Erwachsenenbildung wurde der Name "neue Richtung" als Bezeichnung der neuen Auffassung von Erwachsenenbildung übernommen, und im Gegensatz

91 Henningsen, Zut Theorie ..., S. 88;
vgl. W. Hofmann, Von alten und neuen Richtungen, Leipzig 1917; ferner die Diskussion zwischen führenden Bibliothekaren Deutschlands und W. Hofmanns, in: Volksbildungsarchiv, 1911, S. 238-252 und 1912, S. 649-661.

zu ihr wurde die frühere Form der Bildungsarbeit unter Erwachsenen die "alte" Richtung genannt. Mit diesen Schlagwörtern glaubte man vor allem am Anfang die vorhandenen Gegensätze treffend zu bezeichnen, später aber wurden sie nicht ohne Vorbehalt gebraucht[92].

Die Begriffe "neue" und "alte" Richtung bezeichnen eigentlich die verschiedenen Methoden der Bildungsarbeit beider Gruppen von Erwachsenenpädagogen, aber nicht das Wesen ihrer grundlegenden Auffassung von Erwachsenenbildung. Der eigentliche Grundgedanke und die Bildungsabsicht der jungen Erwachsenenpädagogen wird besser mit den Begriffen "gestaltende Volksbildung" und "intensive Volksbildung" zum Ausdruck gebracht. Wie der Begriff "neue Richtung" wurden auch diese anderen Begriffe in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsmethoden der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" gewonnen. Die "verbreitende" Einstellung der "Gesellschaft" wurde hart, ja spöttisch kritisiert. Theodor Bäuerle sprach von"Bildungskellnern", R.v. Erdberg von "Kulturkellnern", und Herrigel präsentierte den früheren Volksbildner als eine Bäuerin, die mit dem "Bildungsfuttернapf" in der Hand in der Mitte einer Masse offener Schnäbel steht und verteilt[93]. Im Mittelpunkt der Erwachsenenbildung steht jetzt nicht mehr die Kultur, sondern der Mensch, der durch sie zu gestalten ist. Daher ersetzte Hofmann den Begriff "Verbreitende Volksbildung" durch den neuen Begriff "Gestaltende Volksbildung".

Die Bezeichnung "intensive Volksbildung" entstand als Gegenstück zu der Bezeichnung "extensive Volksbildung". Diese Adjektive, die zunächst die Einstellung des Menschen zur Kultur bezeichneten, wurden später als Kennzeichen der entsprechenden Auffassung von Volksbildung gebraucht.

> "Wenn man die Bezeichnung 'intensive Volksbildung' für das eigene Wollen akzeptierte, ... so sollte man damit die Arbeit der Gesellschaft für Volksbildung als 'extensiv' bezeichnen ... Man gewöhne sich daran, die Bezeich-

---

92 Vgl. u.a. R.v. Erdberg, Die offizielle Stellung der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung 1926, S. 48.

93 Zitiert nach Henningsen, Der Hohenrodter Bund, S. 102.

nung 'intensiv', die ursprünglich bei Robert von Erdberg das Verhältnis des Menschen zur Bildung meinte, für die Methode der Bildungsarbeit zu gebrauchen: durch itensive Arbeit in kleinen Kreisen sei eine fruchtbarere Arbeit möglich als bei einem bloß extensiven, unverbindlich bleibenden Vortragsbetrieb." (94)

Die Allgmeinbildung der früheren Volksbildung, die nach der neuen Bewegung eine Vermassung des Volkes begünstigt hatte, wurde durch eine pluralistische Gesinnungsbildung ersetzt. Zielsetzung der Volksbildung sollte nicht mehr der sophistische, mit Kenntnissen beladene Mensch, sondern der sokratische, der fragende Mensch sein, die innerlich freie Persönlichkeit, die ihre Grenzen und das Recht der anderen erkennen kann, aber sich in ihrem Handeln nur vor ihrem eigenen Gewissen und ihrem Pflichtgefühl verantwortlich fühlt.[95] Eine so verstandene Zielsetzung konnte nicht durch Vorträge und musische Darbietungen gefördert werden, sondern nur durch die aktive Teilnahme an dem eigenen Bildungsprozeß. Daher sollte die Erwachsenenbildung nicht mehr Vortragsreihen halten oder Wanderbibliotheken anbieten, sondern "Arbeitsgemeinschaften" organisieren.

---

94 Henningsen, Zur Theorie ..., S. 21.

95 Die Vortragstätigkeit der Wanderlehrer der "extensiven" Volksbildung erinnert an die Betriebsamkeit der alten Sophisten. Die Bildungsarbeit der "intensiven" Volksbildung ist im Grunde nichts anderes als jene berühmte sokratische Methode, die in der Geschichte der Pädagogik immer wieder vergessen und als neue Entdeckung immer wieder fortgesetzt wurde. So wie die wandernden Lehrer der sophistischen Redekunst waren die Wanderredner der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" keine Wahrheitsforscher, sondern Träger und Verbreiter einer Kultur, die sie "besaßen". So wie Sokrates gegen die damaligen Sophisten auftrat, so wandten sich die "neuen" Theoretiker gegen die Selbstsicherheit und gegen die grundsätzliche Problemlosigkeit der "alten" Praktiker. Sie brachten nicht sichere Antworten und Gewißheit, sondern Fragen, Zweifel, Anforderungen. Sie vertraten die Meinung, daß der Mensch seinem Wesen nach nie am Ende sein kann. Der Mensch sei immer unterwegs auf einem Weg, den ihm niemand zeigen kann, sondern jeder für sich in persönlicher, lebendiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt finden müsse.

Die aus dem bewußten Gegensatz zu dem Vortragsbetrieb der "extensiven" Volksbildung entstandene "Arbeitsgemeinschaft" prägte die neue Volksbildungsbewegung der 20er Jahre und bestimmte ihre Entwicklung. Henningsen stellt fest:

> "Mit diesem Begriff und seinen methodischen und inhaltlichen Konsequenzen glaubte man, einen Denkansatz gefunden zu haben, der das Vortragswesen der Gesellschaft für Volksbildung restlos zu überwinden gestattete." (96)

Das Neue, das sich durchsetzen wollte, präsentierte sich in der Gestalt eines Methodenstreits, aber es steckte viel mehr dahinter. Wenn an die Stelle des Vortrags die "Arbeitsgemeinschaft", an die Stelle der verbreitenden Vorlesung das intensive Gespräch in kleinen Kreisen gesetzt wurde, so sollte das auch den Inhalt und die bildnerische Absicht der Volksbildungsarbeit ändern.

---

96 Henningsen, a.a.O.

K A P I T E L III

DER NEUE BILDUNGSBEGRIFF DER "INTENSIVEN" VOLKSBILDUNG

Pädagogischer Hintergrund

Im Gegensatz zu der akademischen neukantianischen Philosophie der Jahrhundertwende verbreitete sich nach dem ersten Weltkrieg eine wirklichkeitsnahe Lebensphilosophie, die das geistige Leben der Öffentlichkeit zu beeinflussen versuchte.

Bildungstheoretiker wie Paulsen und Kerschensteiner wandten sich gegen die Auffassung von Bildung als Beherrschung äußerer Kulturgüter jeder Art und verlangten eine aus dem Inneren des Menschen entwickelte Bildung. Paulsen schrieb, daß

> "allgemeine Bildung nicht in einer Summe gelernter und zum Abgefragtwerden parater Kenntnisse besteht, daß sie eine der Naturausstattung und der Lebenslage entsprechende Form des inneren Menschen sei, und daß solche Form nicht von außen gemacht und angefertigt werden, sondern nur durch Wachstum von innen entstehen kann." (1)

Kerschensteiner beschränkt den Bildungswert der Kultur auf das, was "ganz oder teilweise der individuellen Psyche adäquat ist."[2] Er kam auch zu anderen gesamtpädagogischen Einsichten, die auch die Erwachsenenbildung mit umfassen. Vor allem beeinflußte die Erwachsenenbildung seine Vorstellung von Berufsbildung als "Tor zur Menschenbildung"[3]. Die Gedanken Kerschensteiners über den Bildungswert der handwerklichen Arbeitswelt (bezeichnenderweise vermied er es, auf die pädagogischen Probleme der industriellen Gesellschaft einzugehen) wurden in der "intensiven" Volksbildung Gegenstand heftiger Diskussionen.

---

1 Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Berlin 1919-27 3.Auflage, S. 691.

2 Kerschensteiner, Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin 1930, S. 9 (1. Auflage 1917).

3 Vgl. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig 1928, S. 192 (2. Aufl.).

Die seit 1918 veränderten politischen und sozialen Bedingungen stellten die Pädagogik und vor allem die mitten im Leben stehende Erwachsenenpädagogik vor die Notwendigkeit, ein neues Bildungskonzept zu entwickeln, aus dem eine Antwort auf die Probleme der neuen Lebensbedingungen zu erwarten wäre. Die deutsche Erwachsenenbildung antwortete darauf mit einer Vertiefung und Weiterentwicklung der richtungsweisenden Gedanken, die W. Hofmann und R.v. Erdberg bereits 1911 festgelegt hatten[4].

Die Problemstellung am Beispiel von W. Hofmann

Der Beginn der neuen Form der Volksbildung in der Weimarer Zeit ist mit dem Namen des Leipziger Bibliothekars W. Hofmann verbunden. Als Bibliothekar fühlte er sich in einer Vermittlerrolle zwischen dem literarischen Kulturgut und den Menschen. Diese Vermittlung wurde ihm zum Zentralproblem. Er fragte sich, in welchem Verhältnis der Leser und das Buch zueinander stehen und zu welchem Zweck sie zusammengebracht werden sollten. In seiner Antwort darauf ging W. Hofmann von der Auffassung des Lesers als eines "geistigen Individuums" und von dem Verständnis des Buches als eines literarischen Ausdrucks der gesamten Kultur aus. Wichtig ist für W. Hofmann, daß beide nicht isoliert und für sich allein dastehen, sondern in einem Beziehungsverhältnis zueinander.

> "Bücherschatz und Leserschaft erweisen sich als zwei ungeheure[5] aber korrespondierende Mannigfaltigkeitssysteme."

W. Hofmann sah nicht nur einen großen Unterschied unter den Besuchern einer Bibliothek, sondern auch unter den geistigen Kräften des einzelnen. Denn diese bewegen sich "nicht nur in einer, sondern in verschiedenen Richtungen ..."[6]. Der

---

4 R. v. Erdberg, "Die Grundbegriffe der Volksbildung", und W. Hofmann, "Die Organisation des Ausleihedienstes in der modernen Bildungsbibliothek". Beide Aufsätze in: Volksbildungsarchiv 1911.

5 H. Hofmann, a.a.O., S. 35.

6 Ebenda, S. 32.

Bibliothekar muß daher Sorge tragen, daß in seiner Bibliothek alle Gebiete des Wissens ausreichend vertreten sind.

> "In jeder Abteilung, in jedem stofflich begrenzten Fache der Bibliothek müssen alle wichtigen Anschauungen, Meinungen, Richtungen und Schulen zur Geltung kommen," (7)

damit

> "das richtige Buch an den richtigen Mensch"

gebracht werden kann[8].

Als Volksbibliothekar fühlte sich W. Hofmann in letzter Instanz für die Gestaltung einer kulturellen Volksgemeinschaft verantwortlich. In der konkreten Arbeit wollte er jedoch nur die individuelle geistige Beschaffenheit des einzelnen Lesers in Betracht ziehen, ohne dabei jedoch seine Verantwortung für das Volk zu vergessen. Die unmittelbare Aufgabe der Volksbildung sah W. Hofmann darin, "geistige Kräfte" zu wecken, um der geistigen Verkümmerung breiter Volksschichten entgegenzuwirken. Als das eigentliche Ziel der Bildung betrachtete er aber nicht die Bildung einzelner Menschen, sondern die Schaffung einer Kulturgemeinschaft des ganzen Volkes. Die Erfüllung dieser Bildungsabsicht machte er in erster Linie von der Entwicklung der im einzelnen Menschen innewohnenden Kräfte abhängig. Aus diesen Prämissen erhob er

> "die Forderung einer zwar in ihrer Tendenz nicht individualistischen, aber in ihrer Methode individualisierenden Heranführung der Empfänglichen an die gestaltenden Güter." (9)

Auf die Frage, wie kann das Buch in dem Menschen den erwünschten Erfolg erzielen, antwortet Hofmann mit folgenden Überlegungen: der Verfasser hat seinem Buch eine "geistige Kraft" eingehaucht, die imstande ist, "die eigene Bewegung auf andere Seelen zu übertragen, um geistige Kräfte bewegen zu können"[10]. Das Buch ist in der Bildung unentbehrlich, denn

---

7 Hofmann, a.a.O., S. 32.

8 Hofmann, in: Concordia 1909, S. 303.

9 Hofmann, Gestaltende Volksbildung, in: Henningsen, Die Neue Richtung, Stuttgart 1960, S. 111

10 Hofmann, Die Organisation ..., S. 30.

> "geistige Kraft soll durch geistige Kraft, Gedanken sollen auch durch vorgedachte Gedanken, Gefühle durch vorgefühlte Gefühle geweckt und bewegt werden, die uns das Buch vermittelt." (11)

Dies kann aber nur dann geschehen, wenn eine "gegenseitige Durchdringung" zwischen Leser und Buch zustandekommt, weil "jeder bestimmte Punkt des einen Mannigfaltigkeitssystemes sein Korrelat in einem bestimmten Punkt des anderen"[12] hat. Die "geistigen Kräfte" des Buches sollen den latenten "geistigen Kräften" des Lesers entsprechen.

Die Kulturvorstellung Robert von Erdbergs

Was Hofmann meint, verdeutlicht Robert von Erdberg in seinem Aufsatz über "die Grundbegriffe der Volksbildung". Ausgangspunkt bei Robert von Erdberg ist die Frage nach dem Bildungswert der Kultur für den Menschen, der mit ihr in Beziehung tritt. Er beginnt den Aufsatz mit einer ablehnenden Bemerkung über die in der deutschen Volksbildung herrschende Auffassung von Bildung als einer gewissen "Summe von Kenntnissen und Fähigkeiten mit der Möglichkeit einer gehobenen Lebenshaltung."[13]

Auf die Frage nach dem Wesen der Bildung und der Volksbildung antwortet von Erdberg zunächst mit einer Darstellung seines Begriffs von Kultur. Darunter versteht er "die Summe alles dessen, in dem die schöpferischen Kräfte des Menschen zum Ausdruck gekommen sind."[14] Die Kultur ist nicht nur in den "höchsten und reinsten Offenbarungen ... des geistigen Lebens" zu finden, sondern überall dort, wo die "schöpferischen Kräfte" des Menschen zum Ausdruck gekommen sind."[15] Nach R. v. Erdberg ist die Kultur noch weitgehend in der traditionellen Bildungsvorstellung eingebettet, aber darüber hinaus nach der Seite des Sozialen hin erweitert. Kultur ist überall

---

11 Hofmann, die Organisation ... S. 30.

12 Ebenda, S. 36.

13 R. v. Erdberg, Die Grundbegriffe der Volksbildung, S. 357.

14 Ebenda, S. 362.

15 Vgl. ebenda, S. 314 ff. R.v. Erdberg nennt diese Kräfte

da, wo "schöpferische Kräfte" am Werk sind.

> "Auf materiellem Gebiet schafft ein Volk an seiner Kultur, indem es den Boden bebaut, Handel treibt, indem es sein Leben in immer vollkommenere Formen kleidet; auf geistigem Gebiete offenbart sich diese Schöpferkraft in Religion, Kunst und Wissenschaft." (16)

In der Aufzählung von Kulturgebieten wird die bis dahin in der Pädagogik übliche Trennung der menschlichen Beschäftigungen in "manuelle" und "geistige" Arbeit überwunden. Für Erdberg gibt es kulturschaffende Kräfte ebenso in dem

> "einfachsten Handwerker, der einen Stuhl zu binden sucht, in dem die Zweckmäßigkeit in immer reineren Linien und Formen sich ausdrückt, wie ... (in) dem Philosophen, dessen Haupt die Weisheit der ganzen Welt umspannt und der die Rätsel der Welt im tiefgegründeten System zu lösen sucht." (17)

Nicht die Art der Arbeit ist das Entscheidende, sondern das Verhältnis, das der Arbeiter durch seine Arbeit zu einem bestimmten Kulturkreis gewinnt[18] (vgl. Kerschensteiner, S. 93).

Nach R. von Erdberg erweist sich der Beruf als bildende Tätigkeit nicht etwa deswegen, weil dieser ein gewisses Quantum an manuellem Können und am geistigen Vermögen voraussetzt. Aus ihm gewinnt der Mensch "Schöpferkräfte" nur dann, wenn dabei sein "Schöpfertrieb" auf der Suche nach Zweckmäßigkeit (wie bei der Herstellung eines Stuhls) und auf der Suche nach der Wahrheit (wie bei der Lösung der Rätsel der Welt) angeregt wird. Robert von Erdberg denkt nicht an die modernen Arbeitsformen der industriellen Gesellschaft, wenn er von Beruf spricht, sondern an die Berufe wissenschaftlicher oder handwerklicher Art. So kann er nach dem bildenden Wert des Berufs fragen. Der Beruf präsentiert bereits zu seiner Zeit alle typischen Probleme der modernen arbeitsteiligen Industriegesellschaft. R.v.Erdberg betrachtet ihn aber nur als ein Mittel

---

"schöpferisch", weil sie imstande sind, "die schöpferischen Kräfte des Menschen ... als die Erzeugerin der denkbar vollkommensten Werke" anzuregen. (a.a.O., S.372).

16 Ebenda, S. 361.

17 Ebenda, S. 375 f.

18 Vgl. ebenda, S. 367.

zur Klärung des Standorts des Menschen in einer Kulturwelt, die von den neuen Arbeitsbedingungen entscheidend mitbestimmt ist. Zu seinem Bildungsbegriff gehört die Liebe zu dem Kulturkreis des eigenen Berufs und Standes. Daher kann es in der Bildungsarbeit nicht darauf ankommen, den Menschen zu eigenem gehobenen Stand oder Beruf zu verhelfen. Er muß auf die Kultur- und Bildungswerte des eigenen Standes und Berufes aufmerksam gemacht werden, damit er bereit ist, sich mit ihren kulturtragenden Werten auseinanderzusetzen. Eine der ersten Aufgaben der Volksbildung muß gerade darin bestehen, die Flucht der Begabten aus bestimmten Lebenskreisen und Berufen zu verhindern, denn dies würde eine geistige Verarmung dieser Sektoren mit sich bringen, und die Menschen, die in ihnen bleiben, würden kein Intensitätsverhältnis zu den Kulturwerten ihrer Umgebung finden können.

Die Volksbildung soll jeden Menschen innerhalb seines Berufes und Standes so weit bilden, daß er innerhalb seines Lebensraums seine Bildung findet und sich in ihm schöpferisch betätigt[19]. Alles, was darüber hinausgeht, verwirrt den Menschen und schadet der Gesellschaft. Denn ein Volk, in dem nicht alle Menschen in jedem Stand und Beruf zu den Gebildeten gehören können, wird keine Einheit erreichen können[20]. Mit der Einschließung des Handwerkerberufs und der Lebenserfahrungen eines jeden in seiner Bildungstheorie überwindet von Erdberg die in der deutschen Erwachsenenbildung schmerzhaft empfundene Trennung zwischen "Gebildeten" und "Ungebildeten."

Vergleich des Kulturbegriffs R.v. Erdbergs mit denen von W. Hofmann, E. Rosenstock und W. Flitner

Bei Robert von Erdberg ist uns der Gedanke begegnet, daß zum Wesen der Bildung nicht die Zugehörigkeit zu einer wissenschaft-

19 Vgl. C.A. Werner, a.a.O., S. 202.

20 Vgl. Plan Oscar, Das Bildungsideal der Volkshochschule, in: Pädagogisches Magazin, Heft 717, 1919, S. 10.

lichen oder künstlerischen Sphäre gehört, sondern das Vorhandensein von "schöpferischen Kräften".

> So hatte die Volksbildung hier einen neuen Begriff von Bildung entdeckt gegenüber dem bloßen individuellen Bildungsdasein des alten Humanismus und mußte nun versuchen, von ihm aus alle Lebensformen pädagogisch zu durchdenken." (21)

Die traditionellen Kulturwerte und vor allem das Alltagsleben werden von allen "neuen" Erwachsenenbildungspädagogen auf ihre Formungskraft hin geprüft. Von größter Bedeutung für die Gestaltung des Menschen ist nach W. Hofmann der Bildungsstoff, der aus der Umwelt des Menschen, aus der "Summe der sich ihm anbietenden Bildungsstoffe" zu gewinnen ist[22]. Man muß

> "nicht nur an die Stoffe der historisch herangewachsenen und heute vielfach versteinerten europäischen Bildung denken, sondern an alles, was an Vorgängen, Tatsachen, Leistungen und Erscheinungen aus der natürlichen, kulturellen und sozialen Welt sich dem werdenden Formenorganismus des konkreten Menschen als Nahrung anbietet." (23)

"Schöpferkräfte" sind in Dingen und Gegebenheiten des gewöhnlichen Lebens ebenso zu finden wie in den Bibliotheken oder in den Kunstsammlungen der Museen. Der Versuch der "extensiven" Volksbildung, das Volk vom Alltag zu entfernen, ist irreführend. Der Arbeiter, der Kaufmann oder die Hausfrau können und sollen die Kultur in den gesellschaftlichen und beruflichen Beziehungen ihrer Tagesarbeit finden.

> "Mag das Gebiet noch so eng sein, in seinem Beruf findet jeder Mensch eine unsiegbare Quelle der Bildung und es ist wohl berechtigt, wenn man alle Bildung als auf dem Beruf beruhend angesehen hat, oder wenn man alle Bildungsbestrebungen auf den Beruf gründen will." (24)

Mit R.v. Erdberg beginnt in der deutschen Erwachsenenbildung die Suche nach Kulturwerten im gewöhnlichen Alltag. Nicht die intellektuelle Bücherwelt ist maßgebend, sondern alles, was für

---

21 Nohl, a.a.O., S. 25.

22 Hofmann, Gestaltende Volksbildung, a.a.O., S. 105.

23 Ebenda, S. 105.

24 R.v. Erdberg, a.a.O., S. 369.

das Weltbild und die Weltanschauung wichtig und wertvoll ist, was das Leben bereichert und vertieft oder emotionale Resonanzen im Menschen findet. W. Hofmann bringt zwar die Bibliothek in die Volksbildung, aber er stellt das Buch nicht in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit. Das Buch ist für ihn nur insofern wertvoll, als es imstande ist, dem Leben des Menschen und den menschlichen "Lebenskreisen", in denen er eingebettet ist, zur kulturellen Wirksamkeit zu verhelfen.

Unter Kultur und Bildung versteht man nicht mehr die Gesamtheit der über Jahrhunderte hinweg gesammelten hohen Gedanken und Meisterwerke, die in festen Formen verarbeitet, allen Menschen, trotz ihrer beschränkten Fähigkeiten, weitergereicht werden konnten. Entschlossener als R.v. Erdberg und W. Hofmann stellten E. Rosenstock und W. Flitner die Frage nach einem neuen, der Erwachsenenbildung eigenen Kulturbereich. Dabei geht es ihnen nicht um eine Fixierung konkreter Kulturgüter, sondern um die Bestimmung einer Kulturtragfläche, eines richtungsgebenden Bildungsentwurfes, dessen Inhalt für alle erwachsenen Menschen von grundsätzlicher Bedeutung ist. Der "intensiven" Volksbildung geht es nicht um fachliche Erörterungen, sondern um jene "Notfragen des Lebens, die ja im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Problemen den Hauptfragenkomplex der Volkshochschule bilden sollten."[25] Rosenstock nennt diesen Inhalt "Lebensbildung" und Flitner "Laienbildung".

Wie R. v. Erdberg und W. Hofmann beginnt E. Rosenstock mit einer Unterscheidung zwischen "alter" und "neuer" Kultur. Zu der ersten gehören die zwei großen Kulturformen der abendländischen Geschichte: die "geistliche Bildung" der Kirche und die "akademische Bildung" der Universität. Ihnen gegenüber steht die "Lebensbildung" der neuen Zeit: eine Bildung, die nach dem zu fragen hat, wonach von lebendigen Menschen in ihrer konkreten Lebenssituation gefragt wird. Ihr Kern ist "die soziale, die Gemeinschaftsfrage. Sie muß daher selbst soziale, gesellschaftliche Bildung sein."[26]

---

25 E. Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Freie Volksbildung. 1926, S. 284.

26 Rosenstock, Das Dreigestirn ...,S. 77.

Am Anfang seiner Überlegungen steht nicht eine neue pädagogische Vorstellung, sondern die allgemeine Not der Bevölkerung und der Wille, sie zu überwinden. In dem Satz "uns zwingt die nackte Not" sieht er einen wichtigen Ansatzpunkt, der "zu Ende gedacht ... auf weittragende Änderungen aller unserer Vorstellung" führen müßte[27]. Der traditionelle Fächerkanon in Schulen und Universitäten muß in der Erwachsenenbildung diesem, aus der Not geborenen Kulturgut Platz machen. Der Zusammenbruch der äußeren Bildungsinhalte zeigt die Notwendigkeit, ein neues Kulturgut zu schaffen, das "ein geistiges Spiegelbild des Lebens der Erwachsenen" sein soll[28].

Die erste Quelle der Bildungsinhalte muß das Leben der Gesprächsteilnehmer sein. Aus der Konfrontation der eigenen mit den fremden Erfahrungen ergeben sich die Themen, die der Lebensbildung zugrunde liegen.

> Die Inhalte des Unterrichts gehen aus vom Vordergrund des Lebens und dringen von da in die tieferen Lagen der Politik." (29)

In seiner Vorstellung von einer "Akademie der Arbeit" ist der Maßstab für die Stoffauswahl die Erfahrenswelt der Arbeitermasse, d.h.

> "ihre Stellung im Betrieb, in der weiteren Gesamtwirtschaft, in der Rolle des Arbeiters als Staatsbürger, als Glied einer Rechtsgesellschaft, als Angehöriger einer Organisation, sein erlebtes Schicksal in allgemeiner Lebenslage und in der sozialen Realität." (30)

---

27 Rosenstock, Das Dreigestirn, a.a.O., S. 79,80.
Die materielle Not ist nach vielen Theoretikern der "intensiven" Volksbildung einer der stärksten Antriebe der Erwachsenenbildung. So Bäuerle in seinem Bericht über den "Hohenrodter Bund" 1926: "Was uns zusammengeführt hat und zusammenhält, das ist eine gemeinsame empfundene Not ... daher der gemeinsame Wille zu helfen." (in: Freie Volksbildung, 1926, S. 265). In seinem Buch über den Hohenrodter Bund (s.88) schreibt Henningsen, daß "angesichts dieser Not ... die Verschiedenheit der Bereiche,denen die einzelnen angehören, keine trennende Schranke mehr" bedeutet. Vgl. ferner Picht, a.a.O., S. 237 und H. Nohl, a.a.O. S. 26.

28 Rosenstock, Die Akademie der Arbeit, in: Im Kampf ...S. 146.

29 Ebenda, S. 115.

30 Nolting, Erik, Die Akademie der Arbeit in Frankfurt a.Main, in: Freie Volksbildung 1927, S. 223.

Wirtschaft, Recht und Politik sind die drei großen Komplexe, die nach Rosenstock im Mittelpunkt jeder Erwachsenenbildung stehen müssen. Aus diesen umfassenden Lebensgebieten sollen nur diejenigen Themen behandelt werden, die für das konkrete tägliche Leben von Bedeutung sind. Nicht das bürgerliche Recht hat hier seinen Platz, sondern die Konfrontation von Lebenserfahrungen. Die Erwachsenen lernen nicht aus verstaubten Büchern, sondern aus dem Leben selbst.

> "Unsere Wirtschaftslehre ist in erster Linie Wirtschaftskunde und Wirtschaftspolitik, die Theorie dient nur einem geordneten Eingreifen der Wirtschaftswelt ... Unsere Rechtslehre ist vor allem Arbeits- und Wirtschaftslehre." (31)

Während bei Robert von Erdberg "die Wissenschaft nicht immer die erste, und die Weltanschauung nicht immer die zweite Rolle" spielt, bekommt die Wissenschaft bei Rosenstock eine entscheidende Bedeutung innerhalb der Erwachsenenbildung. Da er das Leben der 20er Jahre mit dem Wirken der Wissenschaft schicksalhaft verknüpft sieht, verlangt Rosenstock wissenschaftliche Kenntnisse in der Erwachsenenbildung. Diese müssen aber nicht wie in der Universität rein wissenschaftlich sein, sondern mit dem natürlichen, laienhaften Denken des Menschen aus dem Volk verschmolzen werden.

Auch Wilhelm Flitner stellt neben die traditionelle Kultur den kulturellen Wert einer "Betrachtung des Menschen und des Universums mit den Mitteln des gesunden Menschenverstandes" und der Laienerfahrung. Auch sie kann Wahrheit und Tiefe haben [32]. Die neuhumanistische, bürgerliche Kultur überdeckt nach Flitner ein unverderbliches, deutsches Kulturgut, das die Volksbildung für die Bildung des Volkes zurückgewinnen muß. Dieses Kulturgut ist das Kulturgut des "Laien", d.h. des Menschen, dessen Beziehung zur Kultur eine andere ist als desjenigen, der im Kulturbereich schöpferisch tätig ist. Die "Laienbildung" ist der Gegenpart der "Gelehrtenbildung". Das alte Bild des Laien, der sich den "Gelehrten" gegenüber als

---

31 Nolting, Erik, a.a.O., S. 223.

32 Flitner, Laienbildung, Langensalza 1931, S. 21.

der Weise erweist, wird mit Flitner zum Bildungsideal der Erwachsenenbildung. Nicht die Bücherwelt ist in der Bildung des Volkes entscheidend, sondern das ursprüngliche Volksgut, so wie es in den abendländischen Lebensformen am besten dargestellt worden ist.

Dabei kann es sich nicht darum handeln, die alte Kultur so zu beleben, wie sie einmal war. Sie muß auf der Basis der gegenwärtigen Lebensbedingungen von allen Menschen neu verarbeitet werden; denn aus alten Lebensformen kann man nur eine zeitentsprechende Kultur schaffen, wenn das Echo der Gegenwart und der Beitrag des ganzen Volkes nicht ausbleiben. Die wissenschaftliche Einstellung des Humanismus verliert in der "Laienbildung" die beherrschende Stellung, die sie in der altväterlichen Gesellschaft hatte. Die "Laienbildung" ist anders orientiert als die Gelehrtenbildung, aber sie kann nur mit der Hilfe der akademisch Gebildeten aufgebaut werden. Diese müssen in Zusammenarbeit mit Menschen aus allen Volksschichten ein neues Bildungsgut schaffen, in dem die Wissenschaft und die gemeinsamen Lebens- und Denkformen des Volkes in Einklang gebracht werden. Den aus dieser Zusammenarbeit entstandenen Bildungsinhalt nennt Flitner "Laiengeistlichkeit". Diese entwickelt sich aus der Lebensgemeinschaft spontan und ohne mühselige Studien. Zu ihr gehören nicht jene Kulturwerte, die "schwierige Bemühungen und Voraussetzungen haben ... oder für einsame Kontemplation geschaffen" sind[33]. Mittelpunkt der "Laiengeistlichkeit" ist eine aus den besten und reinsten Kräften des deutschen Volkes geborene Kunst[34]. Die "Regungen laienhafter, großformiger Bildung" sind nicht in den neuhumanistischen Kulturgütern zu finden, sondern "im Singen und Musizieren, in Erzählungen und in handwerklichen Traditionen"[35]. Eine Bestimmung der konkreten Kulturwerte der "Laiengeistlichkeit" ist für Flitner nicht so wichtig wie das Lebensgefühl, von dem sie beseelt sein muß.

---

33 Flitner, Laienbildung, Langensalza 1931, S. 21.

34 Bei der vagen, allumfassenden Kunstvorstellung Flitners (vgl. Laienbildung, S.11) bleibt die Bezeichnung der Kunst als Mittelpunkt der Bildungsinhalte ein leeres Schlagwort.

35 Flitner, Laienbildung, a.a.O., S. 9.

"Es könnte eintreten ... daß unser Lebensgefühl und der Aufbau unseres geistigen Lebens sich derart regeneriert, daß ihre Gehalt Laienbildung wäre." (36)

Die Definition von Bildung als ein "intensives" Verhältnis zur Kultur

Die Abneigung gegen die humanistische Kultur und die Suche nach einer lebendigen, dem "einfachen" Menschen nahestehenden Kultur entspricht einer Auffassung von Bildung und Volksbildung, die alle Theoretiker der "intensiven" Volksbildung in ähnlicher Weise mit Robert von Erdberg teilen. Voraussetzung jeder Volksbildungsarbeit ist das Vorhandensein einer "Volkskultur" und der Glaube des Volkes an sie, denn nur so können die Menschen bereit sein, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Ohne persönliche, eingehende Auseinandersetzung mit dem vermittelten Bildungsgut kann es nach Robert von Erdberg keine Bildung geben, denn diese ist gerade ein "Intensitätsverhältnis zur Kultur"[37]. Der Mensch bildet sich nur dann, wenn er "zu den Objekten seines Wissens, seiner Gedanken, Empfindungen und Gefühle in ein Verhältnis der Gegenseitigkeit" tritt[38].

Die Forderung eines "intensiven Verhältnisses zur Kultur" wird in der neuen Erwachsenenbildungsbewegung zum Leitgedanken erhoben. Es kommt nicht darauf an, daß der einzelne möglichst viele Kenntnisse sammelt, sondern daß das, was er lernt, zum Aufbau und zur Konkretisierung seines Weltbildes führt.

Erinnern wir uns an die für die frühere Volksbildung charakteristischen, psychologischen Grundlagen von Johannes Tews, so war bei ihm - wie wir es von Herbart kennen - ein System aufnehmender, ordnender Vorstellungen die Voraussetzungen für das Verhältnis des Menschen zu den Kulturgütern. Den Maßstab für die Kulturauswahl fand Tews in dem traditionellen, von

36 Flitner, Laienbildung, a.a.O., S. 10.

37 R. v. Erdberg, a.a.O., S. 365.

38 Ebenda, S. 366.

"Gelehrten" aufgebauten gymnasialen Unterricht gesehen. Robert von Erdberg bezeichnete diese Haltung als ein "extensives Verhältnis zur Kultur"[39], weil sie allen Problemen gleichzeitig offen steht, ohne sie in ihren letzten Tiefen und ihren letzten Zusammenhängen ergründen zu wollen[40]. Diesem Wert "extensiv" stellt er das Wort "intensiv" gegenüber. Damit will er zum Ausdruck bringen, daß der Mensch die "schöpferischen Kräfte" der Kultur nur nach mühsamer und langer Auseinandersetzung mit den Problemen freilegen kann.

Während Tews auf der psychologischen Grundlage der Apperzeption Stück für Stück die lange Reihe der Kulturgüter jedem Menschen weitergeben will, will Rosenstock keinen neuen Gegenstand an den Menschen heranbringen. Er versucht, ihm das bewußt zu machen, was ihm durch seine Arbeit und nähere Umgebung schon vertraut ist. "Gebildet" ist für ihn,

> "wer den engen Kreis seiner Umgebung mit liebevollem Auge durchforscht und mit schaffendem Geist verstehen lernt, wem die kleine Welt, in der er lebt, sich in das Weltall weitet, weil er die Gesetze, die das All regieren, in ihr wiederfindet, erkennt und verehrt." (41)

Für Hofmann ist "das richtige Verhältnis des sich bildenden Organismus zu seiner Umwelt" eine der wichtigsten Voraussetzungen der Bildung, aber "nicht das Wesen der Menschenbildung" selbst[42]. Unter Bildung versteht er die Entwicklung einer dem Menschen eingeborenen Keimzelle, die in jedem Menschen ungleich wirksam ist[43].

Auch R.v. Erdberg knüpft an das humanistische Bildungsideal einer harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit an. Im Hinblick auf die Bildungsarbeit der Erwachsenenbildung bedeutet dies, daß sie alle geistigen Kräfte des Menschen so in Bewegung bringen soll, daß keine von ihnen reglos bleibt. Humboldt

---

39 R. v. Erdberg, a.a.O., S. 364.

40 Vgl. ebenda, S. 365.

41 Ebenda, S. 367.

42 Hofmann, Gestaltende ..., S. 105.

43 Vgl. ebenda, S. 104.

spricht von einer harmonischen Entfaltung der Persönlichkeit, R. v. Erdberg von einem "Gesetz unserer Persönlichkeit" und von gewissen "Richtungen", in welche sämtliche Schöpferkräfte jedes Menschen tendieren. Wenn der Mensch in der Kultur seiner Psyche entsprechendes Kulturgut gefunden hat, bildet sich in ihm ein geordnetes Bild mit allen Formen und Erscheinungen, die diesem Bild entsprechen[44].

Erwachsenenbildung als geistige Disziplinierung für wenige

Die "schöpferischen Kräfte" der objektiven Kultur können nach R.v. Erdberg nur dann wirken, wenn sie aus einem entsprechenden Gesichtswinkel der Persönlichkeit betrachtet werden. Die Antwort auf die Frage, "wie die Kultur beschaffen sein muß, zu der der einzelne ein positives Verhältnis zu gewinnen hat, wenn er seiner Bildung die rechte Richtung geben will"[45], überläßt von Erdberg jedem einzelnen Menschen. Damit macht er eine gewisse Reife der Persönlichkeit zur ersten Voraussetzung für die Anteilnahme an der erwachsenenbildnerischen Auseinandersetzung mit der Kultur. Der Maßstab für eine richtige Auswahl von Kulturgütern befindet sich nicht in der Kultur, sondern in den bestimmten Betätigungsrichtungen, in die die schöpferischen Kräfte des einzelnen drängen[46]. Daher kann die Auswahl der Kulturgüter keine Aufgabe der Erwachsenenbildner sein. Sie muß jedem einzelnen selbst überlassen bleiben.

Für W. Hofmann ist ebenfalls die Persönlichkeit maßgebend in der Frage nach der Kulturauswahl.

---

44 Vgl. R. v. Erdberg, a.a.O., S. 364, 382f.
Ähnlich wie bei Spranger (s. Lebensformen, Tübingen 1950) ist für R. v. Erdberg der menschliche Geist besonders geeignet, die Kulturwelt von einem bestimmten Gesichtswinkel aus zu verstehen und in ihr schöpferisch tätig zu sein.

45 R. v. Erdberg, a.a.O., S. 371.
"Es sollte die Wissenschaft in ihrem ganzen Umfange angeboten werden und es jedem überlassen bleiben, sich das Gebiet auszuwählen, zu dem sein Interesse sich neigt ... Man sollte anbieten und zwar ohne Tendenz." (Volksbildungsfragen der Gegenwart, Berlin 1913, S. 210).

46 Vgl. ebenda, S. 375.

> "Es ist bei dem Ausleihgeschäft dafür Sorge zu tragen, daß d i e s e s Buch, aus d i e s e m Stoffgebiet und Ideenkreise, von d i e s e r Tonart und Darstellungsweise, möglichst in die Hände d e s Lesers kommt, den ich bei der Anschaffung des Buches als vorhandenen Interessenten vorausgesetzt habe, und der nun irgendwo in der vieltausendköpfigen Leserschaft steckt."[47]

Hofmann macht nicht so sehr den Leser als den Bibliothekar selbst verantwortlich für die Kulturauswahl. Von dem Leser erwartet er die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich auf bestimmten Gebieten weiterzubilden.

Die Bildungsbestrebungen der "intensiven Volksbildung" wendeten "sich zunächst und zuletzt an die Empfänglichen, nicht in erster Linie also an die Masse, sondern an einzelne mit starkem und tief geistigem Verlangen nach ihr. Intensive Bildungsarbeit ist wertvoller als extensive."[48]

Die "intensive Bildungsarbeit" setzt bei den Adressaten einen schöpferischen Trieb voraus, der nach Wahrheit und nach persönlicher Vollendung strebt.

> "Dem Bildungsstreben des Individuums mag es genügen, wenn es sich des rechten Weges wohl bewußt ist. Die Masse verlangt ein Ziel ihres Strebens. Ihr genügt nicht das Suchen nach Wahrheit, dem Lessing die Erkenntnis der Wahrheit vorzog, sie will zu sicheren Ergebnissen, zu endlichen Zielen, zu festen Formen und letzten Wahrheiten kommen." (49)

Im Gegensatz zu der Masse, die Bildungsbetrebungen nicht kennt, fühlt sich das Individuum als ein unvollendetes Wesen[50]. Von dieser Erkenntnis aus betrachtet R. v. Erdberg die Bildung nicht als einen Zustand, der sich ein für allemal charakterisieren läßt, sondern als etwas, das immer wieder neu zu gewinnen ist[51].

In dem Flugblatt des preußischen Kulturministeriums: "Zehn Gebote der Volkshochschule" findet diese von dem Erdbergschen

---

47 Hofmann, Die Organisation ..., S. 36.

48 Bäuerle, Die Aufgaben der freien Volksbildungsarbeit nach dem Kriege, in: Volksbildungsarchiv 1919, S. 287.

49 v. Erdberg, a.a.O., S. 372.

50 Vgl. v. Erdberg, a.a.O., S. 379.

51 Vgl. ebenda, S. 363.

Bildungsbegriff stark beeinflußte elitäre Tendenz der Erwachsenenbildung[52] ihren Niederschlag. In Punkt 7 des Blattes wird das Recht aller Menschen auf den Besuch der Volkshochschule anerkannt, aber ebenso die Notwendigkeit der von Robert von Erdberg betonten Voraussetzungen.

> "Die Volkshochschule steht allen offen, - aber nur soweit sie bereit sind, geistigen Dingen Zeit und Mühe zu opfern. Es kommt ihr nicht auf die Zahl, sondern auf die Qualität ihrer Hörer an. Ein Mitarbeiter ist ihr lieber als hundert Mitläufer." (53)

Das erste Hindernis in der Entwicklung der Erwachsenenbildung sieht R. v. Erdberg in der Verbreitung der Meinung, daß es eine Bildung gäbe, die unter der Masse durch Massenmittel direkt verbreitet werden könnte. In der "intensiven" Volksbildung bleibt die Bildung aristokratisch[54], aber neben der traditionellen individualethischen bekommt sie eine starke sozialethische Motivierung. Der Begriff "Bildung der Persönlichkeit" geht in der "intensiven" Volksbildung über die Humboldtsche Forderung hinaus. Der Blick auf das Individuum wird durch die Ansprüche der Volksgemeinschaft auf die soziale Seite hin erweitert. Die "intensive" Volksbildung geht "vom Menschen aus, aber ihre Forderungen nach einer "Bildung der Persönlichkeit" ist hier nicht im Sinne einer selbstgenügsamen Persönlichkeit zu verstehen, sondern als ein Erwachen des Einzelnen zur vollen Entfaltung seiner Möglichkeiten im Rahmen einer aus dieser Bildung entstandenen

---

52 In diesem Bildungsbegriff der "intensiven" Volksbildung wird der Gegensatz zu der "extensiven" Volksbildung noch einmal sichtbar. Tews sieht in jeder Form von Elitebildung eine Verneinung der Volksbildung. "Wie will man die 'Führerbildung' betreiben, wenn man dem einzelnen nicht Gelegenheit gegeben hat, in die einzelnen Gebiete des geistigen Lebens hineinzuschauen ...?" (Aufgabe, Aufbau ... S. 195 f.).

53 Flugblatt, in: Henningsen, Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, S. 137.

54 Vgl. Flitner, Die Theorie ... S. 40;
Müller, Zur Volksschulbewegung, Paderborn 1919, S. 279.

Volksordnung. In diesem Sinne definiert Wolfgang Pfeiderer den "Gebildeten" als einen Menschen,

> "der die inneren Voraussetzungen hat, um ein sinnvolles Leben zu führen, ein Leben, das ihm und den anderen sinnvoll und wertvoll erscheint. Das ist keine Definition, sondern ein Dogma." (55)

55 Pfeiderer, Formen und Methoden der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 1930, S. 402.

K A P I T E L IV

DAS VERHÄLTNIS DER "INTENSIVEN" VOLKSBILDUNG ZUR POLITIK, RELIGION, WISSENSCHAFT UND TECHNIK

Der Demokratisierungs- und der Industrialisierungsprozeß nach 1918

Krieg und Revolution, Marxismus und Individualismus, Volkstum und Intellektualismus und nicht zuletzt die geistig-religiöse Krise verstärkten die bereits bestehende kritische Haltung gegenüber der traditionellen Sitten- und Lebensvorstellung.

> "Das Volk stand an einem Punkt seiner Geschichte, wo uns alle bisher geglaubten Werte, unsere eigene Existenz inbegriffen, fragwürdig geworden sind." (1)

Hinsichtlich der Vergangenheit bedeutete dieser Gesellschaftswandel einen Bruch mit der Tradition, hinsichtlich der Zukunft die Grundlage neuer Substanz und neuer Formen[2]. Die Demokratisierung, die Industrialisierung, die Entwurzelung des Menschen aus dem gewohnten traditionellen Lebensraum mit seinen gesicherten Lebensbildern und das unorganische Anwachsen der Bevölkerung veränderten nach 1918 die Gesellschaftsstruktur in einem bis dahin unbekannten Maße.

Die Menschen, die vor dem Krieg im Hintergrund der sozialen Szene gelebt hatten, wurden plötzlich zu Trägern des Staates, denn nun sollte "auf Grund der Weimarer Verfassung das Volk, der Mehrheitswille das Staatsleben bestimmen"[3]. In den großen Industriezentren lebten die Menschen oft ohne Arbeit, ohne

---

1 Picht, Die Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft, in: Arbeitsgemeinschaft, 1920, S. 1.

2 Die neue Gesellschaftsstruktur brachte in die Erwachsenenbildung Gesichtspunkte, Ansprüche und Forderungen, die in der traditionellen Erwachsenenbildung keine Antwort fanden.

3 Hermann Müller, Die Aufgabe der Volkshochschule, in: Pädagogisches Magazin, Langensalza 1921.

ein klares politisches Ziel vor Augen zu haben und ohne die Fähigkeit, bei der Gestaltung ihrer Umwelt mitzuwirken. Diese Situation und die neu errungenen politischen Rechte weckten den Fanatismus und die Aktivität der Parteien. Diese bemühten sich um die Gunst der "Masse" vor den Wahlen und trieben die Politik auf die Straße. Es bildeten sich Ideologien, die wie der Kommunismus und der Nationalsozialismus, durch Massenwirkung auf die Diktatur abzielten. Neben diesen stand die Staatsideologie einer demokratisch-parlamentarischen Republik[4].

Die revolutionären und die demokratischen Bewegungen, die den Weimarer Raum politisch und geistig beherrschten, bemühten sich, "die Kulturgüter und Volksbildung auf breitester Grundlage zu stellen"[5]. Die konstitutive Einbeziehung des Gesellschafts-Pluralismus in die Rechts- und Verfassungsordnung des Staates, die Zusammenballung der Bevölkerung und die gesellschaftliche Krise wirkten begünstigend auf die Sonderentwicklung in Vereine, Verbände und Intimgruppen politischer, konfessioneller und sonstiger Art[6].

> "Die großen Kommunalverbände und Wirtschaftskonzerne, Kirchen und zahlreiche andere Organisationen ... sie alle sind bestrebt, durch den Reichstag, den Reichsrat oder auch hinter den Kulissen Einfluß auszuüben, um ihre Forderungen durchzusetzen. Dies führt zu einem 'Pluralismus', der einer starken und einheitlichen Reichsführung immer größer werdende Hindernisse bereitet." (7)

---

4 Vgl. Apelt, W., Geschichte der Weimarer Verfassung, 1946, S. 35 ff.

5 Vgl. Picht, a.a.O.; Fritz Voljyvec, Das kulturelle und geistige Leben, in: Voljyvec, F. "Historia mundi", B. X., Bern und München 1961, S. 493.

6 Angesichts der Krise, die aus der raschen Veränderung der Gesellschaft in jedem Bereich des Lebens entstand, suchten die Menschen Institutionen und Verbände, die sie von "der mühsamen Erfindung anständigen Verhaltens und richtigen Tuns entlasten ... Das Zeitalter der Vermassung ist das Zeitalter der kleinen Sondergruppen, der Vertrauensbeziehungen, für die man sich einsetzt und wirklich etwas tut." (Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957, S. 74).

7 Apelt, a.a.O., S. 376.

Neben Demokratie und Pluralismus im Staat und in der Gesellschaft wurden die Wissenschaft und die Technik zum Begriff neuer Lebensgestaltung und zum erregenden Moment in dem erwachsenenpädagogischen Denken. Mit dem allmählichen Entstehen einer beachtenswerten Industrie blieb in Deutschland kein Bereich des menschlichen Lebens von der Technik unberührt[8]. Am stärksten vollzog sich der Wandel in dem Bereich der Arbeitswelt. Die veränderte Berufsstruktur, die auf Rationalisierung und Mechanisierung beruhte, verwandelte die Mehrheit der Bevölkerung in unselbständige Arbeitnehmer, deren Fortkommen von bestimmten Berufsqualifikationen abhängig ist. Die wachsenden Ansprüche der Industrie und der Verlust großer Teile der alten Handwerkerberufe zeigten die Notwendigkeit, sich mit den neuartigen Problemen einer wissenschaftlich-technisch bedingten Welt auseinanderzusetzen. Das menschliche Leben wurde mit dem Wirken der Wissenschaft und der Technik schicksalhaft verknüpft. Die Erwachsenenbildung mußte daher von der Erkenntnis ausgehen, daß "das Leben der Gegenwart ... von uns eine unerhörte Vielseitigkeit des Wissens und der Erkenntnis" fordert[9].

Der erweiterte Freizeitraum und die neuen Massenkommunikationsmedien

Die Gesetzlichkeit der technischen Produktion setzt Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. Eine neue Möglichkeit, diese zu erwerben, wird von vielen Pädagogen in dem in Folge der Technik und unter der Wirtschaftskrise erweiterten Freizeitraum gesehen. Denn hier ist ja Zeit vorhanden, deren Mangel immer als Bildungshindernis vorgeschützt wurde. Im Gegensatz zu der Arbeitszeit wird die Freizeit weitgehend als ein völlig privater Lebensraum verstanden, der dem Leben einen Sinn und einen Rhythmus gibt. Die politischen Parteien sehen in den Bereichen, die außerhalb der Arbeit liegen, ihre große Chance

8 Vgl. Gehlen, a.a.O., S. 87.

9 Dieck, W., Ziele und Wege der deutschen Volkshochschule, Gladbach 1924

und versuchen, die Freizeit der Erwerbstätigen im Sinne ihrer politischen Ziele auszunutzen.

Die neuen Massenkommunikationsmittel, Zeitschriften und Zeitungen, Radios und Kinos, ermöglichen die Anwendung der Technik zur Steuerung der Freizeit. Die Vermittlung ehemaliger Bildungsgüter wird von Seiten der Produzenten zu einer merkantilen bzw. politischen Angelegenheit. Die Mechanisierung der Druckereien macht es jedem Menschen möglich, Zeitungen und Bücher zu besitzen. Was aber die neue Zeit auf diesem Gebiet charakterisiert, ist das Auftreten des gesprochenen Wortes anstelle der schriftlichen Mitteilungen. So wie das gedruckte Wort vor 500 Jahren die Kultur- und Bildungsgeschichte mitzuprägen begann, so treten jetzt der Funk, der Film und die Schallplatte als neue Kultur- und Bildungsfaktoren auf. Die technische Perfektionierung der Massenkommunikationsmedien und ihre rapide Verbreitung tragen zu dem bei, was Gehlen später "Quietismus des Konsumierenwollens" nennt. Sie liefern auf jedem Gebiet Gedanken, Meinungen und Erfahrungen aus zweiter Hand, und verbreiten Welt- und Menschenkenntnis auf Kosten der Intensität des persönlichen Kontaktes mit der Nachbarschaft. Sie drängen bis in die intimsten Sphären des einzelnen ein und beeinflussen die öffentliche Meinung.

Der Pluralismus der Gesellschaft und der Pluralismus der Erwachsenenbildung

Die neuen Kommunikationsmedien, die Pluralität der Meinungen und die Freiheit, sie in der Öffentlichkeit zu verbreiten, bewirken zum erstenmal in Deutschland einen gesetzlich anerkannten Gesellschaftspluralismus. Diesem Pluralismus entsprechend ist der Bildungsbegriff der "intensiven" Volksbildung nicht auf Harmonie angelegt. Die Bildung muß bei jedem Menschen eine individuelle Prägung bekommen, denn die Art des Verhältnisses zur Kultur ist von Mensch zu Mensch verschieden.

Die allen Theoretikern der "intensiven" Volksbildung gemeinsame Überzeugung, daß es nur eine persönliche, eine individuelle Bildung geben kann, führt zu einer neuen Einstellung

jedem Menschen gegenüber, "ob er nun einer anderen Generation, einer anderen Schicht, einer anderen Konfession oder einem anderen Volke angehöre"[10]. Das einzige, was allen Bildenden gemeinsam ist, kann nur das ehrliche Streben nach Wahrheit sein. In der Erwachsenenbildung darf es daher "keinen Kampf mehr gegen Standpunkte und Überzeugungen (geben), sondern nur einen Kampf gegen Unehrlichkeiten"[11]. Gerade von den weltanschaulichen Gegensätzen werden in der "intensiven" Volksbildung die stärksten Antriebe erwartet. R.v. Erdberg schreibt:

> Je stärker diese Gegensätze in der Volkshochschule vertreten sind, um so fruchtbarer wird die Arbeit sein." (12)

In diesem Sinne äußern sich alle Bildungstheoretiker der "intensiven" Volksbildung. So z.B. schreibt Theodor Bäuerle:

> "Als wesentlicher Bestandteil des Kulturlebens gehören auch Weltanschauungen und Politik zu den Arbeitsgebieten der Volksbildung." (13)

Ohne Religion und Politik müßte jede Bildungsarbeit unehrlich sein, denn jeder Lehrer hat zu diesen geistigen Gebieten ein positives oder ein negatives Verhältnis.

> "Dies zu leugnen oder aus der Bildungsarbeit auszuschalten, wäre Heuchelei." (14)

Die deutsche Erwachsenenbildung tritt damit in eine neue Phase ihrer Einstellung zu den weltanschaulichen Fragen ein[15]. Neutralität im Sinne einer Ausschaltung von Politik und Reli-

---

10 H. Nohl, a.a.O., S. 28.
Nach R.v. Erdberg gründet die "Pluralität" der Erwachsenenbildung auf der Pluralität der geistigen Richtungen unter den Menschen.

11 R. v. Erdberg, a.a.O., S. 384.

12 Derselbe, Betrachtungen ..., S. 33.

13 Picht, a.a.O., S. 61.

14 Vgl. R.v. Erdberg, a.a.O., S. 365, 374.

15 Vgl. Flitner, Die Theorien des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren, in: Bildungsfragen der Gegenwart, Hrsg. Arold, S. 40 f.; vgl. ferner Tews, Aufgabe, Aufbau ..., S. 195.

gion darf es in ihr nicht geben. Sie ist aber unentbehrlich, wenn sie im Sinne R.v. Erdbergs verstanden wird. "Neutral" schreibt er, "ist man, wenn man jeden in seiner Eigenart gelten läßt."[16] Aus einem gemeinsamen Gespräch, in dem jede Person und jeder Standpunkt ernst genommen werden, wird eine Bearbeitung der Gegensätze in einer höheren Einheit erwartet[17].

> " ... dann wird unser Volk den Boden bilden für eine neue Kultur, die nicht die Kultur einzelner sei, die bei aller Mannigfaltigkeit doch nicht in Richtungen auseinandergehen, sondern eine Volkskultur sein wird, das heißt eine Kultur, die in allen ihren Äußerungen eines Wesensverwandtschaft zeigen wird." (18)

Die Stellung im und zum demokratischen Staat

In bezug auf das gemeinsame Leben des Menschen in der Gemeinschaft wird Bildung als "Kommunikation", als "geistiger Verkehr"[19] verstanden, d.h. als die fruchtbare Teilnahme an einem Gespräch. Als zoon politikon ist der Mensch auf das Miteinandersein mit seinesgleichen angewiesen. Er wird zum Mitgestalter des eigenen Lebens in der Gemeinschaft und zum Träger dieser Gemeinschaft. In einer fortentwickelten Gesellschaftsordnung, die sich auf den geistigen Verkehr stützt, sind alle zur Mitarbeit und Mitverantwortung verpflichtet.

Das Wesen dieser Gesellschaft ist eine existentielle Kategorie, die man als "stets In-Frage-gestellt-Sein" bezeichnen kann. Eine pluralistische Gesellschaft, die sich nicht in einem gemeinsamen Gespräch ihrer Mitglieder weiterentwickelt, hat aufgehört, als solche zu existieren. Für ihren Bestand braucht sie die "verantwortliche Anteilnahme aller Schichten des Volkes am politischen Geschehen, und damit die politische Mündigkeit jedes Staatsbürgers"[20]. Die Menschen darauf vorzu-

---

16 Niggemann, a.a.O., S. 197.

17 Picht, a.a.O., S. 217.

18 R.v. Erdberg, a.a.O., S. 387.

19 Diesen Begriff, der in diesem Sinne bereits von B. Otto gebraucht wurde, finden wir in der Literatur der Erwachsenenbildung vor allem bei Flitner.

20 R. v.Erdberg, a.a.O., S. 38f.

bereiten, ist eine Aufgabe der Volksbildung.

> "Sie muß versuchen, Männer und Frauen gegen die demagogische Gefahr zu immunisieren, sie als Wähler zu orientieren und aufzuklären, als aktive Organe der Selbstverwaltung und der demokratischen Herrschaftsgestaltung auszubilden." (21)

Die deutsche Erwachsenenbildung der 20er Jahre ist mit der These der Demokratie eng verbunden. Es fehlte aber nicht an antidemokratischen Gruppen, die die Erwachsenenbildung mit der These des Klassenkampfes in Verbindung brachten. Zahlreiche Parteien und Gesellschaftsgruppen versuchten, die Erwachsenenbildung nach der Eigenart ihrer eigenen politischen und kulturellen Auffassung zu gestalten. Die Erwachsenenbildung wurde "in den Widerstreit der proletarischen und der bürgerlichen Welt hineingerissen."[22]

> "Die Bestrebungen um die Bildung der Erwachsenen in den revolutionären Parteien bekamen ihren Inhalt und ihren Geist aus den sittlichen und geistigen Kräften, die aus dem Kampf- und Klassenbewußtsein entstanden waren. Für diese Revolutionäre ist der Kampf um die Bildung ein Teil des großen Machtkampfes, und die bisherige Bildung Kampfmittel und Kampfobjekt zugleich. Sie nehmen daher ganz folgerichtig das Problem der Volksbildung von der soziologischen Seite aus in Angriff." (23)

Das Bürgertum wandte sich an die Erwachsenenbildung mit Fragen des persönlichen Aufstiegs und der eigenen Sicherheit in der bestehenden sozialen Ordnung. Auf dem Gebiet der Politik erwarteten es durch die Entfaltung einer der Klassenspannung ausgleichenden Citoyen-Gesinnung eine für seine Interessen positive Revolution [24].

---

21 Flitner, Aufgaben der Erwachsenenbildung, in: Die abendländischen ..., S. 146. Vgl. u.a. Ballauf, Die Aufgaben der Erwachsenenbildung, in: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965, S. 11ff.

22 Braun, Albert, Erwachsenenbildung und Industriepädagogik, in: Volkstum und Volksbildung, 1929, S. 94.

23 Plank, Oskar, Das Bildungsideal der Volkshochschule, in: Pädagogisches Magazin 1919, S. 7. Vgl. Hofmann, Menschenbildung, Volksbildung, Arbeiterbildung, in: Archiv für Erwachsenenbildung 1925; Hermes, G., Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildung, Tübingen 1926.

24 Vgl. Steinmetz, a.a.O., S. 35, 127.

Ohne eine parteipolitische Einrichtung zu sein, stand die "intensive" Volksbildung den demokratischen Parteien nahe. In dieser Zeit des offenen Kampfes der Parteien erwartete sie,

> "in der Begegnung von Volksbildnern der verschiedensten Weltanschauungen und politischen Haltungen die gestaltenden Kräfte des deutschen Volkslebens zu gegenseitiger Klärung und Befruchtung wirksam"

zu machen[25], Sie ging in ihrer politischen Bildungsarbeit von dem Gedanken aus, daß,

> "wenn die demokratische Gesellschaft Bestand haben und gegen Gefahr von innen und außen immun werden soll, es notwendig ist, daß möglichst viele und möglichst 'aktive' Bürger in ihr leben, sie täglich erleben und sich für sie verantwortlich fühlen." (26)

Die "intensive" Volksbildung sieht das Wesen der Demokratie in der Offenheit für die Diskussion, für das Gespräch. Der Staat wird als Förderer, aber nicht als geistiger Träger von Einrichtungen gesehen, die sich der geistigen Auseinandersetzung unter den Menschen aller Volksschichten widmen. Dies ist eine Aufgabe des autonomen, pädagogischen Bereichs der Erwachsenenbildung.

Die "intensive" Volksbildung ist mit der These einer "freien" Volksbildung eng verbunden. Sie versteht sich als eine Bildungsinstitution, die "gegen die Bildungsarbeit der Parteien und Kirchen einerseits ... und gegen die Bildungs- bzw. Schularbeit der öffentlichen Gewalt" andererseits abgegrenzt ist."[27] Flitner deutet den Begriff "frei" als "frei von staatlicher Schulaufsicht und bürokratischer Regelung"[28]. Nach ihm muß die Erwachsenenbildung von jeder nichtpädagogischen Obrigkeit unabhängig bleiben, aber sie muß Anerkennung und Unterstützung durch den Staat anstreben. "Sie will den Staat für die echte pädagogische Gesinnung gewinnen, die ja allein im wahren Interesse des Staates liegt."[29]

---

25 Reuter, Rudolf, in: Volkstum und Volksbildung 1929, S.156.

26 Ronge, H., in: Die Sammlung, 1955, S. 161.

27 Picht, a.a.O., S. 29.

28 Flitner, Über "freie" und "gebundene" Arbeit in der Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 202.

29 Ebenda, S. 205.

Charakteristisch für die "intensive" Volksbildung sind die Überlegungen R. v. Erdbergs über die Beziehungen der "freien" Volksbildung zum Staat. In einem Aufsatz über Staat und Volksbildung in der Sammlung "freies Volksbildungswesen; Gedanken und Anregungen" stellte er im Jahre 1919 die wichtigste Bedeutung der freien Volksbildung für den Staat in der Aufweckung neuer kultur-demokratisch schaffender Kräfte dar, auf die der Staat nicht verzichten könne.

1926 schrieb er zum Thema Staat und "freie" Volksbildung nochmals einen Aufsatz, der seine neue Stellungnahme widerspiegelt. Der Staat hatte plötzlich begonnen, sich für die Erwachsenenbildung zu interessieren und betrachtete sie als seine eigene Aufgabe. Die offiziellen Stellen hatten sich aber nach R. v. Erdberg so wenig sachkundig erwiesen, daß der damals viel besprochene "Volkshochschul-Rummel" das Ergebnis ihrer Volksbildungsarbeit sein mußte.

> "Über den Volkshochschul-Rummel ist viel gehöhnt worden. Verantwortlich dafür ist aber viel weniger die Volksbildungsbewegung als es die offiziellen Stellen sind, die über Nacht die staatspolitische Bedeutung der freien Volksbildung erkannten und sich ahnungs- und hilflos dieses Gebietes kultureller Betätigung bemächtigten, um die deutsche Kultur zu retten." (30)

Der Staat suchte "Beziehungen zur freien Volksbildung, die nicht gewünscht wurden"[31]. Deswegen ging das Mißtrauen der Volksbildung gegen den Staat so weit, daß einige Volksbildner sogar jede finanzielle Unterstützung ablehnten[32]. Diese Situation veränderte sich aber,

> "seitdem durch die Hereinnahme Sachverständiger in die verantwortlichen Stellen eine Volksbildungspolitik möglich wurde, die durch eindringliche Kenntnis des Gesamtgebietes befähigt wurde, die in die Zukunft weisenden Kräfte innerhalb des schwer übersehbaren Gebietes der freien Volksbildungsarbeit zu erkennen und die geringen verfügbaren staatlichen Mittel zu ihrer Förderung einzusetzen, und zwar so einzusetzen, daß die unaufgebbare Freiheit der Bewegung durch Einsatz staatlicher Mittel nicht gefährdet wurde." (33)

---

30 R.v. Erdberg, Die offizielle Stellung der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung 1926, S.47.

31 Ebenda, S. 43.

32 Ebenda, S. 42.

33 Becker, C.H., Staat und Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung 1930, S. 236.

Robert von Erdberg erkannte den Staat als den finanziellen Träger der freien Volksbildung an, bestritt ihm aber das Recht, Vorschriften zu machen, die in irgendeiner Form die Freiheit der Bewegung beeinträchtigen könnten. Die Regierungen sollten lediglich Vorschläge machen und neue Gesichtspunkte in die fachliche Diskussion hineinbringen.

> "Dies ist eine Folge der Verantwortung, die sie tragen. Anregungen, die zur Diskussion gestellt werden, sind noch keine Ukase und beeinträchtigen die Freiheit der Bewegung in keiner Weise." (34)

Die Erwachsenenbildung als eine "Stätte der Begegnung"

So wie dem Staat sollte auch den anderen Vertretern der gesellschaftlichen Gruppierungen die "freie" Anteilnahme an dem Gespräch der Erwachsenenbildung gewährleistet sein. Die Bezeichnung "freie" Volksbildung, die in der früheren Volksbildung die Ausschaltung von Politik und Religion zum Ausdruck brachte[35], besagt in der "intensiven" Volksbildung gerade die grundsätzliche Offenheit der Bewegung. Die Erwachsenenbildung soll eine Stätte der Begegnung sein, "die Bekenner verschiedener Weltanschauungen in sich vereinigt"[36].

Ehrliche Menschen können in ihrem Gespräch weder Politik noch Religion ausschalten, denn jede nicht rein naturwissenschaftliche Erkenntnis ist weltanschaulich gefärbt. Die Antwort der verschiedenen Menschen auf die in einem Kulturgut geoffenbarte weltanschauliche Meinung kann nicht bei allen die gleiche sein.

> "Die einen bejahen sie und lassen sich in ihrem Sinne bilden; die anderen lehnen sie ab, und formen ihre besondere Eigenart im Gegensatz zu ihr." (37)

---

34 R. v. Erdberg, a.a.O., S. 50.

35 Vgl. Flitner, Über "freie" ..., S. 200.

36 R. v. Erdberg. Fünfzig Jahre ... S. 59.
Bezeichnend sind die Worte R.v. Erdbergs: "Der versteht den Hohenrodter Bund schlecht, der noch nicht eingesehen hat, daß er um solche Gegensätze um ihres Auftrags willen da ist." (in: Freie Volksbildung 1926, S. 452).

37 R. v. Erdberg, Die Grundbegriffe ..., S. 370.

Das Gespräch unter den verschiedenen Weltanschauungen ist nicht zu vermeiden, sondern vielmehr zu fördern. Die weltanschauliche Auseinandersetzung trägt dazu bei, die eigene geistige Form zu begründen und die geistige Einstellung der anderen zu verstehen.

Die Menschen mit festem Glauben werden nicht mehr als eine Gefahr für die Gemeinschaft betrachtet, sondern als ihre bestmögliche Grundlage. Als erste Bedingung für die Teilnahme an der Erwachsenenbildungsarbeit forderte R.v. Erdberg die Bereitwilligkeit, "abweichende Meinungen nicht nur zu dulden, sondern auch zu verstehen"[38]. Von einer Auseinandersetzung mit Glaubensfragen unter überzeugten Vertretern verschiedener Konfessionen erwartet R. v. Erdberg die wirkungsvollsten Impulse in der Bildungsarbeit.

> "Je stärker diese Gegensätze in der Volkshochschule vertreten sind, um so fruchtbarer wird die Arbeit sein, denn um so tiefer wird sie dringen." (39)

Im Gegensatz zu R. v. Erdberg stellt Eugen Rosenstock die Glaubensfragen nicht in den Mittelpunkt der Erwachsenenbildung, sondern die materielle Not.

> "Was die Menschen im Leben zusammenhält und sie in die Einrichtungen der Erwachsenenbildung bringt, sind nicht religiöse Fragen, sondern ihr beispielloses Schicksal, die harte Not des Tages." (40)

Die Erwachsenenbildung soll zwar ihre Themen nicht aus dem religiösen Bereich nehmen, aber die im Gespräch auftauchenden Glaubensfragen müssen behandelt werden. Dabei sollte man nicht das Gegensätzliche, sondern das Gemeinsame herausarbeiten[41].

---

38 R. v. Erdberg, in: Freie Volksbildung, 1928, S. 65. Verstehen bedeutet hier mehr als die Übung einer ritterlichen Toleranz, "mehr als Dulden und den anderen nicht bekehren zu wollen. Verstehen heißt mit andersdenkenden Menschen zusammen in einer Frage arbeiten können aus der eigenen Überzeugung heraus." (Kappe, a.a.O., S. 82.).

39 R. v. Erdberg, Vom Bildungsverein ... S. 31.

40 Rosenstock, Das Dreigestirn, ... A. 80 und öfter.

41 Rosenstock, zitiert nach Niggemann, a.a.O., S. 115.

Wilhelm Flitner verlangt von den Angehörigen verschiedener Weltanschauungen nicht nur gegenseitiges Verständnis. Sie sollen die Gegensätze auf die höhere Ebene einer erwachsenenbildnerischen Kultur erhöhen.

> "Aufgeschlossenheit und Einblick in das volkserzieherisch Notwendige ist bei verschiedenen Richtungen anzutreffen, sowohl bei den gläubigen Protestanten wie bei gläubigen Katholiken, wie bei der religiösen humanistischen Richtung; ebenso aber bei Volksbildungsleuten, die im Kampf um das Deutschtum an der Grenze stehen, wie bei solchen, die sich als Sozialisten bekennen und die Sache der Arbeiterschaft in der Politik obenan hinstellen." (42)

Die Frage nach der "konfessionellen" oder "freien" Grundlage der Erwachsenenbildung

Den meisten Theoretikern der "intensiven" Volksbildung schwebte es vor, aus den weltanschaulichen Gegensätzen jenes Etwas herauszukristallisieren, daß für alle Menschen von großer erzieherischer Bedeutung sein könnte. Dieses autonom "Erwachsenenpädagogische" wird als solches unabhängig von den konkreten Weltanschauungen empfunden, aber von diesen in seiner Darstellungsform bedingt. Die "intensive" Volksbildung will

> "über die trennenden Schranken hinweg zwischen Angehörigen verschiedener und einander bekämpfender Weltanschauungen eine Stätte der Begegnung sein, auf der Katholiken, Protestanten, Sozialisten und andere eine gemeinsame Sprache finden könnten." (43)

Der "Hohenrodter Bund" ist als höchste Instanz der "intensiven" Volksbildung von dem Willen getragen, eine gemeinsame pädagogische Begründung für alle Volksbildungsrichtungen zu finden, die sich zu dem Bildungsbegriff der Bewegung bekannten[44], um sie zum gemeinsamen Ausgangspunkt eines partnerschaftlichen Tuns zu erklären.

Die Frage nach der "konfessionellen" oder "freien" Grundlage der Erwachsenenbildung wird in der "intensiven" Volks-

---

42 Flitner, a.a.O., S. 202.

43 Henningsen, Der Hohenrodter Bund, a.a.O., S. 81.

44 Ein ähnlicher Versuch R.v. Erdbergs zwischen 1916 bis 1922

bildung nicht als eine Frage betrachtet, die die Volksbildner in ihren Bildungsbemühungen voneinander trennen könnte. Für R. v. Erdberg gibt es keine deutliche Trennung zwischen der "freien" und der "gebundenen" Erwachsenenbildung, insofern sie die Anforderungen erfüllen, die die "intensive" Volksbildung für qualifizierte Bildungsarbeit erhebt[45]. In der 6. Tagung des "Hohenrodter Bundes" des gleiche Jahres stimmen fast alle Träger der "intensiven" Volksbildung darin überein, "daß sich die Scheidung zwischen einer gebundenen und einer ungebundenen Volksbildung, wie sie bisher vorgenommen wurde, nicht halten läßt"[46]. 1930 betrachteten F. Laack und E. Weitsch die zueinanderstrebende Entwicklung der "freien" und der "gebundenen" Volksbildung als vollendet.

> "Für die Erwachsenenbildung scheint eine Epoche anzubrechen, die seit langer Zeit vorbereitet war. Sie ist gekennzeichnet durch eine stärkere Begründung der Arbeit in sich, durch eine zunehmende Zusammenarbeit der in ihr stehenden Richtungen und Persönlichkeiten, andererseits durch die Substituierung neuer Gründe für die Arbeit und ihr Eindringen in Gruppen und Körperschaften, die sich ihrer Methoden und ihrer Kenntnisse bedienen, ohne sie jedoch unverändert zu übernehmen... Die Frage der Neutralität der Arbeit ist heute nicht mehr richtungspaltend." (47)

---

unter allen Volksbildungseinrichtungen Deutschlands "eine weitgehende Zusammenarbeit anzubahnen", (Vgl. Henningsen, Der Hohenrodter Bund, a.a.O., S. 88) scheiterte an der Haltung der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" und an der Verwurzelung ihrer Arbeitsmethode in der ganzen Erwachsenenbildung Deutschlands. Der vom Geist R.v. Erdbergs erfüllte Hohenrodter Bund schloß deswegen aus seinen Tagungen alle Erwachsenenbildner, die sich nicht zu den Grundlinien der "intensiven Volksbildung" bekannten, aus.

45 Vgl. Franz Mockrauer, Offene Antworten an Herrn Robert v. Erdberg, in: Freie Volksbildung, 1928, S. 117f.

46 R. v. Erdberg, in: Freie Volksbildung, 1928, S. 451.

47 Fritz Laack und E. Weitsch, Die Lage der Erwachsenenbildung und die Haltung der Zeitschrift, in: Freie Volksbildung, 1930, S. 229.

Die mit den Jahren immer größer werdende Bedeutung der Erwachsenenbildung auf konfessioneller Grundlage und die wachsende Skepsis vieler Erwachsenenlehrer der "intensiven" Volksbildung gegenüber der traditionellen Idee einer "freien" Volksbildung drohte die ursprüngliche Idee einer autonomen Erwachsenenbildung zu untergraben. Um sie zu retten, fragte man nach einer Weltanschauungsform, die ihr eine feste Grundlage bieten könnte. Der Bibliothekar an der Berliner Stadtbücherei, Wilhelm Schuster, glaubte diese weltanschauliche Grundlage in dem Geist zu sehen, der die moderne Kultur geschaffen hat. Diese der "freien" Volksbildung zugrundeliegende Weltanschauung erfaßte Schuster nur soziologisch, indem er die "freie Bildungspflege von den Kommunen und vom Staate getragen sein läßt als von jenen Gemeinschaftsbildungen, welche über die weltanschaulichen Gruppen hinausgreifen"[48]. In einem Aufsatz, den H. Becker als den besten Beitrag des Jahres 1931 zu diesem Problem bezeichnete[49], schlug R. Grosche die Anknüpfung an die weltanschaulichen Volksbildungseinrichtungen als die letzte Rettung für die "freie" Volksbildung vor[50].

Die antiwissenschaftliche Haltung der "intensiven" Volksbildung

Die Forderung der neuen Theoretiker, den Sinn der Dinge bis in ihre letzten Tiefen zu verstehen, setzt eine wissenschaftliche Anstrengung voraus, die über ein oberflächliches Kennenlernen und über eine subjektive, der eigenen Weltanschauung verpflichteten Interpretation fremder Gegenstände und Ansichten hinausgeht. In ihrem Anspruch, zur Deutung des Lebens beizutragen, wird die "intensive" Volksbildung mit der Tatsache konfrontiert, daß zur Erklärung des modernen Lebens das Verständnis für wissenschaftliche Vorgänge gehört.

---

48 Grosche, R., Volksbildung und Weltanschauung, in: Volkstum und Volksbildung, 1929, S. 153.

49 Vgl. Die neue Lage der Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung, 1931, S. 113 ff.

50 Vgl. Grosche, R., Das Schicksal der Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung, 1931, S. 113ff.

Die maßgebenden Männer der "Bewegung" verkennen diese Tatsache und bemühen sich, den Inhalt der Erwachsenenbildungsarbeit aus den Lebenserfahrungen der Handwerker und aus der kritischen Auseinandersetzung mit dem humanistischen Bildungsideal zu gewinnen. Eugen Rosenstock sieht zwar die schicksalhafte Verknüpfung des Lebens mit der Wissenschaft und versucht, die Konsequenzen für die Erwachsenenbildung daraus zu ziehen, aber auch er bleibt weitgehend in einer antiwissenschaftlichen Haltung stecken. Er unterscheidet zwischen einer lebensfremden Wissenschaft, in der nur die abstrakten Gesetze der Sache gelten, und einer auf das praktische Leben bezogenen, angewandten Wissenschaft. Wenn die Erwachsenenbildung nicht die Gesetzmäßigkeit der Dinge, sondern den notleidenden Menschen sucht, muß sie aus der "reinen" Wissenschaft nur jene Kenntnisse nehmen, die für diesen Menschen von Bedeutung sind, und diese Kenntnisse im Rahmen einer "praktischen" Wissenschaft verarbeiten.

Über das Verhältnis der "intensiven" Volksbildung zur Wissenschaft schreibt H. Nohl:

> "Ein zweites Ergebnis der Volkshochschularbeit, das in die allgemeine Schule und die Pädagogik hinüberwirkte, war die Erkenntnis, daß das analytische Denken der Wissenschaft sich zu sehr von dem konkreten Lebensdenken entfernt hatte, um unmittelbar zugänglich und bildend zu sein. So sprach man von 'Laiendenken' und von 'Laienbildung' oder 'Volksdenken', die augenscheinlich der Wissenschaft gegenüber ihre eigene Bedeutung haben, und es ergab sich die Notwendigkeit, eine Reform der Wissenschaft als 'Kunde' zu entwickeln, die die gesunde Grundlage für alle weitere Denkarbeit darstellt und allmählich auch die Schulfächer umgestaltet." (51)

Die Erwachsenenbildung der 20er Jahre bietet nicht die Wissenschaft als solche in ihrem wissenschaftlichen Charakter an, sondern nur jenen Teil der angewandten Wissenschaft, der sich in einer allgemeinverständlichen Sprache ausdrücken läßt.

"Was hier geboten wird,"

schreibt Pöggeler,

> "ist im Grunde 'nicht mehr Wissenschaft ..., sondern eine aus wissenschaftlichen Erkenntnissen stammende, durch sie legitimierte, aber ins Leben übersetzte Einsicht. mit einem mehr oder weniger konkreten Aktionszweck." (52)

51 Nohl, H.,a.a.O., S. 29.

52 Pöggeler, a.a.O., S. 187.

Nicht die Wissenschaft selbst sollte in der Erwachsenenbildung behandelt werden, sondern nur jene Lebenswahrheiten, die in der Wissenschaft enthalten sind. Man zielt auf ein Wissen hin, daß sich vielleicht am besten mit dem Flitnerschen Begriff "vorwissenschaftliche Betrachtung" charakterisieren läßt.

> "In der heutigen Lage wird das Verlangen nach einer vorwissenschaftlichen Betrachtung der Menschenexistenz überall wieder erwachen, so die erzieherische Arbeit am Erwachsenen ... in die Tiefe dringt." (53)

Mit diesem Begriff meint Flitner die

> "klärende und gesteuerte Lebensbetrachtung von Laien, die doch in alle Tiefen der geistig-sittlichen Wirklichkeit hineingehören kann, ohne den eigentlichen Boden der Wissenschaft oder der Theologie selber zu betreten." (54)

Flitner zielt auf eine Erwachsenenbildung hin, die sich auf jenes volkstümliche, historisch bewährte, kulturelle Gemeinverständnis und auf den Gemeinbesitz der Bevölkerung, in dem spezifisch wissenschaftliche Gehalte keine Bedeutung haben, stützt. In seiner Vorstellung einer "Volkskultur" greift er auf ein romantisches Bildungsgut zurück, ohne die Gefahr und den Anachronismus eines solchen Bildungsbegriffs in einer Zeit wissenschaftlicher Entwicklung zu sehen.

> "Die Regungen laienhafter großformiger Bildung sind noch nicht alle erstorben. Die Musik der laienhaften Tradition scheint Operette, Gassenhauer, Grammophon und Rundfunk: so in der verstädtischten Welt. Aber daneben singen die Dorfmenschen abends Arm in Arm ihre Volkslieder, spielen die Großstadtkinder ihren alten Ringelreihen zum Sprechgesang, singen die Soldaten auf dem Marsch noch eine gute Musik. Und ist die gemeinsame Sprache der Gasse und des einfachen ungeschulten Mannes bereits ein geistig verödetes Tun? Doch vielmehr eine bildhafte, absichtslose, überlieferte, phantasievolle Sprache, die da lebt, die gerade noch lebt." (55)

Nach Rosenstock sollte es in der Erwachsenenbildung nicht darauf ankommen, der Welt zu entfliehen, sondern auf ihre

---

53 Flitner, Die abendländischen ..., S. 128

54 Ebenda.

55 Derselbe, Laienbildung, a.a.O., S. 9.

Situation eine Antwort zu finden. Sie muß den Menschen dabei helfen, Ansichten zu gewinnen, die ihnen bei der Bewältigung ihrer konkreten Lebenssituation in der Familie, Gesellschaft und Betrieb helfen können. Solche Ansichten werden nach Rosenstock am Beispiel weniger Themen gewonnen, "denn wer an einem Punkt urteilen gelernt hat, der kann es an vielen."[56] Die wissenschaftlichen Kenntnisse und Arbeitsmethoden, die nach Rosenstock diesen Ansichten zugrunde liegen, soll der Erwachsenenbildner nicht direkt in der wissenschaftlichen Bücherwelt, sondern im "Vordergrund des Lebens" suchen[57]. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen in der Erwachsenenbildung so behandelt werden, wie sie im Leben selbst zu finden sind, d.h. mit dem natürlichen, laienhaften Denken des Menschen aus dem Volk verschmolzen[58].

Rosenstock stellt die Arbeit der Erwachsenenbildung in ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis zu dem religiösen und dem "rein" wissenschaftlichen Bereich. Denn nach ihm können nur die Bereiche der Forschung und der Offenbarung die

> "Fülle der Lebensvorgänge und Lebensmöglichkeiten (übermitteln), deren sie (die Erwachsenenbildung) zu ihrer verantwortlichen Entscheidung in jedem Augenblick bedarf."(59)

So wie die "Lebensbildung" des Volksbildungswesens zwischen den zwei anderen Bildungsformen steht, so mußte auch die Volkshochschule "zwischen Kirche und Universität" stehen. Die Erwachsenenbildung muß primär die "Lebensbildung" pflegen, aber sie soll sich nicht darin erschöpfen, denn

---

56 Rosenstock, Die Akademie der Arbeit, a.a.O., S. 116.

57 Ebenda, S. 115.

58 Nach Rosenstock verhält sich der nichtwissenschaftlich gebildete wie der Lehrling, der alles glaubt; der wissenschaftlich gebildete wie der Wanderer, der "vieles erkennt, vergleicht und zweifelt." Der Mensch, der das Naive mit dem Wissenschaftlichen zu vereinigen weiß, verhält sich wie der Meister, der "die Überlieferung aus der Lehrzeit und die Erfahrungen aus der Wanderzeit" in der Schaffung eines Meisterwerkes zu verwenden versteht. (Rosenstock, Die Einschaltung der Wissenschaft ins Leben, in: Kampf ..., S. 90).

59 Rosenstock, zitiert nach Niggemann, a.a.O., S. 117.

> "die Wirklichkeit, die ihr Reich ist, braucht die Bereiche des Wissens und des Glaubens als die Bereiche der Erziehung der Seele und der Entfaltung des Geistes." (60)

Im allgemeinen läßt sich feststellen, daß die "intensive" Volksbildung den Glauben an die Macht des Wissens durch den Glauben an die Macht der Bildung ersetzte. In seiner Kritik an dieser Wissenschaftsfeindlichkeit der Erwachsenenbildung schreibt Heinz Matzat:

> "Die scharfe und recht unglückliche Trennung zwischen Wissenschaft und Volksdenken an der Schwelle einer Entwicklung, in der die Verwissenschaftlichung des Daseins immer größere Fortschritte machte, mußte sich auf die praktische Arbeit an der deutschen Volkshochschule mit Notwendigkeit retardierend auswirken." (61)

Die "intensive" Volksbildung bleibt in ihrem Denken einer Zeit verhaftet, in der Neuhumanisten und Idealisten die Aneignung von bildungsgrundlegendem "Fachwissen" als eine Leistung der Schule betrachteten. Sie bezeichnet einen unproblematischen, unwissenschaftlichen Erfahrungsaustausch als Bildung, ohne dabei zu merken, daß auf der Basis einer Wissenschaftsunbefangenheit keine echte Welterfahrung mehr möglich ist.

Die Flucht vor der Technik und vor der industriellen Gesellschaft

An der Schwelle eines durchtechnisierten Zeitalters, das jedes Fortkommen und jede Welteinstellung von technologischem Wissen abhängig macht, vernimmt man in den Schriften der "intensiven" Volksbildung die ständige Klage, daß die Technik die Menschen selbst zu Maschinen machen wird, wenn es der Erwachsenenbildung nicht gelingt, neben die Welt der Technik eine Welt der Bildung zu stellen. Statt nach den Bildungswerten der technischen Welt zu fragen, sie herauszuarbeiten und in der Bildungsarbeit anzuwenden, bleibt die "intensive" Volksbildung in einer romantischen destruktiven Kritik der Technik

---

60 Rosenstock, zitiert nach Niggemann, a.a.O., S. 114.

61 Matzat, zitiert nach Siebert, a.a.O., S. 397.

und der neuen Mentalität der industriellen Gesellschaft stecken.

Die Aufgabe der Erwachsenenbildung in einer industriellen Gesellschaft sieht man nicht darin, auf die pädagogischen Probleme einzugehen, die erst durch die technische Perfektionierung brennend geworden waren, sondern vielmehr in der Schaffung von bewußt abgegrenzten Bildungsstätten. Die technische Welt erscheint als eine Gefahr für die Gestaltwerdung des Menschen. Daher muß die Erwachsenenbildung sie bekämpfen, indem sie dem Menschen eine Art geistigen Ausgleich gegenüber der Materialisierung und Entsittlichung des Lebens anbietet.

Der entschiedenste Gegner alles Technischen ist W. Hofmann. Er sieht in der Technik "eine ungeheure Produktion und ... ununterbrochene Bewegung von Stoff", die dem Menschen keine Zeit zur Besinnung läßt, so daß die Entfaltung und Übung seiner bildenden Kräfte unmöglich wird. Die Technik ist nach ihm der größte Feind der Erwachsenenbildung, weil sie mit ihrer "mechanischen Häufung, Verschiebung und Zerteilung des Stoffes" das "Gestaltungsechte" im Leben des Volkes erstickt und die "Kraft der Formung" im Menschen lähmt[62]. Wenn die Erwachsenenbildung in ihrem Protest gegen die Technik Erfolg haben will, muß sie ihren eigenen Lebensraum, ein "von innen her geformtes Dasein" schaffen. Intensive Erwachsenenbildungsarbeit kann

> "nicht auf dem Markt gemacht werden, umbrandet von den ihm priniziell feindlichen Lebensmächten der Zeit. Es wird nur gelingen, wenn ihm seine eigene, gegen die Umwelt bewußt und deutlich abgegrenzte Welt geschaffen wird, in der selbst etwas von echtem Gestaltungswillen lebendig ist." (63)

Hofmann übersieht aber nicht, daß die Erwachsenenbildung auf jeden Fall dem Einfluß der allgegenwärtigen Industrie ausgesetzt bleiben muß. Deswegen resigniert er und warnt die Erwachsenenbildner vor allzu großen Hoffnungen.

> "Freilich muß sich der gestaltende Volksbildner darüber im Klaren sein, daß auch er hineingestellt ist in eine mechanisierte und von Mächten der Mechanisierung bewegte

---

62 Hofmann, Gestaltende ..., S. 106, 110, 107.

63 Ebenda, S. 111.

> Umwelt. Diese Mächte wirken in sein Werk hinein und verhindern, daß in ihm Formungswille rein und restlos sich durchsetzen kann." (64)

Auch Flitner und Rosenstock wollen neben die unausweichliche Welt der Technik eine gestaltende Welt volkstümlicher Bildung im Sinne eines Rückzugsgebietes stellen. W. Flitner sieht die soziale, sittliche Ordnung von der Gesittung abhängig, die mit den traditionellen Vorbildern verbunden sind. Die aus der mechanisierten Welt stammenden Vorbilder müssen durch die alten ersetzt werden, um die "innere Krisis" zu überwinden, in der sich "die Welt der Arbeit ... seit der Begründung der modernen Großarbeit und Industrie" befindet. Er stimmt mit Hofmann überein, wenn er schreibt, daß das "Jahrhundert der Technokratie außer der wirtschaftlichen Unordnung eine innere Gefährdung der arbeitenden Menschen erzeugt hat."[65] Die Erwachsenenbildung muß nach Flitner mit der Welt der Maschine einen Kompromiß schließen oder versuchen, sie im Sinne der "intensiven" Volksbildung zu beeinflussen, denn die Menschen, an die sie sich wenden, müssen mitten in dieser Welt leben und wirken.

> "Hier ist die Hauptaufgabe, ob diese Tyrannei von Maschine, Massenbevölkerung und bürokratischer Bevormundung als ein zwar grausames, aber doch als unabänderliches Schicksal einfach hingenommen werden soll, oder ob eine menschliche Gestaltung dieser Bereiche für möglich gehalten wird." (66)

Die konkrete Aufgabe der Erwachsenenbildung in der durchtechnisierten Gesellschaft sieht Flitner darin,

> "die Last des immer anstrengenderen Zeitalters zu vermeiden und freien Raum zu gewinnen ... (für) die gesunde Reaktion auf die Belastung der Seele. Die Hilfe zur Gewinnung und sinnvollen Ausfüllung freier Zeit wird damit eines der wichtigsten Volksbildungsprobleme." (67)

Der größte Feind einer schöpferischen Gestaltung der Freizeit wird in der Ausbreitung der technischen Massenkommunika-

---

64 Hofmann, Gestaltende ..., S. 112.

65 Flitner, Aufgabe der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 161.

66 Ebenda, S. 159.

67 Ebenda, S. 161.

tionsmedien gesehen. Vor allem der Film und der Rundfunk werden als eine Entartung der Bildungsmittel im Dienste der auf Massenwirkung zielenden "extensiven" Volksbildung abgelehnt. Unter dem Zeichen der für die "intensive" Volksbildung charakteristischen Vorurteile rousseauschen Zivilisationsskepsis und neuromantischer Volkstumsmystik wird die neue Kommunikationstechnik als eine notwendige Folge des Kulturverlustes und der fortschreitenden Mechanisierung der Industriegesellschaft verurteilt[68]. Die technische Massenkommunikation bezeichnete W. Hofmann als einen "wilde(n) Wirbel von Bildungsstoffen", die mit dem Geist der "intensiven" Volksbildung unvereinbar sei[69]. Sie scheint das Gegenstück der "intensiven" Bildungsarbeit zu sein, weil sie einseitig und ohne jede Möglichkeit einer persönlichen Kontaktpflege zu viele und zu verschiedene Eindrücke vermittelt.

Neben dem Versuch, die Formen der Freizeitbeschäftigung in ihrem Sinne zu gestalten, bemüht sich die "intensive" Volksbildung, die Arbeit selbst zu beeinflussen[70]. Aufgrund der harten Kritik, die seine neuromantische Volksbildungsvorstellung seit dem Erscheinen des Buches "Laienbildung" in allen Kreisen hervorrief[71], sah Flitner ein, daß nicht nur der Mensch der Freizeit, sondern auch der Mensch der Arbeit angesprochen werden sollte, weil sich hier das eigentliche Leben des damaligen Menschen abspielte. Die Erwachsenenbildung kann sich nicht darauf beschränken, einen "freien Raum" zu schaffen; denn auch die Arbeitswelt muß auf eine gestaltende Weise beeinflußt werden, damit der Mensch nicht nur in der Freizeit, sondern auch in der Arbeitszeit er selber sein darf[72].

Heute erstaunen wir, wenn wir sehen, daß Flitner "die Welt der Maschinen und Statistiken"[73] durch eine anachronistische,

---

68 Vgl. u.a. Hofmann, Gestaltende ..., S. 108.
69 Ebenda, S. 111.
70 Vgl. Nohl, a.a.O., S. 28.
71 Vgl. Henningsen, Zur Theorie ..., S. 47 ff.
72 Vgl. Flitner, a.a.O., S. 150.
73 Vgl. Flitner, Laienbildung, S. 57.

romantische Bildung verändern wollte. Zu seiner Zeit entsprach dieser Gedanke den Vorstellungen und den Empfindungen vieler Erwachsenenpädagogen. Die alten Dorftugenden, das Volkslied und der Volkstanz, die Sage und das Märchen, wurden oft als bewährte Form eines lebendigen Volksgeistes betrachtet. Von ihrer Pflege wurde nicht selten "die geistige Wendung des Maschinenzeitalters" erwartet[74].

Die zunehmende Neigung der Bevölkerung, sich mit Bildungsfragen nur insoweit zu beschäftigen, als sie dem beruflichen Fortkommen dienten, wurde in der Erwachsenenbildung als eine Zeitkrankheit verstanden, von der die Menschen befreit werden müßten. So z.B. beklagte Anton Heinen, daß

> "nicht mehr das 'Sinnverstehen', sondern das 'Zweckdenken' ... beim modernen Menschen im Vordergrund"

stehe und fuhr fort:

> "Im Gefühl der Lebensunsicherheit stürzt sich der zeitkranke Mensch in "Betriebsmacherei' und findet nicht die Besinnlichkeit, in der der Geist neue Kraft holen kann." (75)

Die meisten Theoretiker der "intensiven" Volksbildung verlangten, daß die Erwachsenenbildung auch in der Frage der Berufsbildung nach ihren Prinzipien vorginge, ohne sich von den Berufswünschen ihrer Adressaten beirren zu lassen. Nach der Devise R. v. Erdbergs, die schöpferischen Kräfte des Berufes zu pflegen, wurde die Arbeitswelt in die Bildungsarbeit übernommen, aber nur insofern ihre Bedeutung für die Menschenbildung anerkannt wurde. Wie die politische und die religiöse Bildung sollte auch die Berufsbildung nur einem pädagogischen Zweck dienen. In der Erwachsenenbildung sollte sie zu der geistigen Entwicklung des Menschen beitragen und den Standort in dem eigenen Arbeits- und Kulturraum klären. Jene berufsdienende Ausbildung sollte den Berufsschulen überlassen bleiben[76].

---

74 Vgl. u.a. Steinmetz, a.a.O., S. 82 ff.; und F. Klatt, Die geistige Wendung des Maschinenzeitalters, Potsdam 1930, Beruf und Bildung, Potsdam 1929.

75 Bozek, K., Anton Heinen und die deutsche Volkshochschulbewegung, Stuttgart 1963, S. 78.

76 Vgl. u.a. E. Weitsch, Die Automatisierung der Arbeit

"Unter Berufsbildung begreifen wir nichts anderes als jenes Verhältnis, das der Einzelne zu jenen Kreisen der Kultur gewinnt, zu denen ihn sein Beruf in besonders nahe Beziehung bringt, wobei wir sie von beruflicher Ausbildung unterscheiden, unter welcher die Vermittlung der Kenntnisse begriffen wird, denen jemand zur Ausübung eines bestimmten Berufes bedarf." (77)

Die Ablehnung zweckgebundener Ausbildung blieb Leit- und Richtlinie der "intensiven" Volksbildung. Die Frage, ob die Durchführung von berufsbildenden Kursen zur Aufgabe der Erwachsenenbildung gehört oder nicht, blieb jedoch bezeichnenderweise in der Grundlagendiskussion erhalten, wie Picht, Strzelewicz und Borinski gezeigt haben.

---

und die Eingliederung in die societas. Eine Grenze zwischen Berufsschule und Volksschule, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 211-226.

77 R.v. Erdberg, a.a.O., S. 369.

K A P I T E L V

DIE BILDUNGSZIELE DER "INTENSIVEN" VOLKSBILDUNG

1. Die doppelte Zielsetzung der Erwachsenenbildung

Unter dem Einfluß der Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts mit ihrer Alternative von Individualismus und Kollektivismus wurde die Erwachsenenbildung oft entweder als "soziales Problem" oder unter dem Gesichtspunkt "individueller Lebenshilfe" verstanden. Bildung im engen Sinne des Wortes erschien in bürgerlichen Kreisen als eine aristokratische, individuelle Angelegenheit. In den sozialistischen Kreisen verstand man darunter eine Art Ausdehnung des Wissens auf diejenigen Stände, die vorher davon ausgeschlossen waren. Die "intensive" Volksbildung stand zwischen diesen entgegengesetzten Forderungen der damaligen Gesellschaftsgruppen. Einerseits fühlte sich die "Volksbildung" dem ganzen "Volk" verpflichtet. Andererseits wollte sie eine "Bildung" pflegen, die ihrem Wesen nach nur die geistige Entwicklung eines Menschen sein konnte. Den Versuch, den Gegensatz zwischen Volk und Mensch theoretisch zu überwinden, nennt Robert von Erdberg "das schwerste und ungelöste Problem der Neuen Richtung"[1]. Das Problem regte wie kein anderes die theoretische Leistung der "neuen" Theoretiker an. Seine Darstellung ist daher zum Verständnis dieser Erwachsenenbildungsrichtung notwendig.

Mit ihrer Einstellung "vom Menschen aus" legte die "intensive" Volksbildung den Schwerpunkt der Bildung in die inneren Kräfte des Individuums selbst. Dabei betrachtete sie die Hinwendung jedes Individuums zum Volk als einen wichtigsten Bestandteil der inneren Beschaffenheit des Menschen.

Krieg, Revolution und Zusammenbruch hatten jedem einzelnen seine schicksalhafte Verbundenheit mit den anderen bewußt gemacht. Dieses Bewußtsein und das daraus folgende Gefühl der Mitverantwortung werden in der "intensiven" Volksbildung als

---

1 R. v. Erdberg, Die gegenwärtige Lage ..., S. 73.

jene inneren Werte des Menschen verstanden, in denen sich das Schicksal des ganzen Volkes entscheidet.

Die Gegenüberstellung von Individuum und Volk zeigt das Nebeneinander dieser beiden Motive, die in der fachlichen Diskussion von Anfang an wirksam waren. Die subjektiv-individuelle und die objektiv-soziale Zielsetzung der Erwachsenenbildung wurden nur begrifflich als etwas Verschiedenes verstanden, in der Bildungswirklichkeit als zwei Seiten ein und derselben Sache behandelt. Wenn die Bildung den Menschen zu sich führt, wird sie auch diesen Menschen zu seinem Volk führen, denn "Einzelmensch und Gemeinschaft sind ja polare Größen und nur in Gedanken zu trennen"[2].

Man hoffte den Gegensatz zwischen Masse und Persönlichkeit durch die praktischen Folgen der Bildungsarbeit überwinden zu können. In den theoretischen Überlegungen regte dieser Gegensatz die Aktivität aller Erwachsenenbildungstheoretiker an.

> "Seit Bäuerle, Erdberg, Koch und Weitsch von der Volksbildung als Volkbildung geschrieben und gesprochen haben, ist die Frage immer wieder in allen beteiligten Kreisen erörtert worden." (3)

Die innere Widersprüchlichkeit, die bereits in den ersten Jahren bei Robert von Erdberg und Walter Hofmann anklang, führte in der "neuen" Richtung zu zahlreichen Lösungsversuchen, "denen jedoch ein überzeugender Erfolg versagt blieb"[4]. R. v. Erdberg verlangte als Bildungstheoretiker eine intensive Bildungsarbeit in kleinen Kreisen, aber dabei ging es ihm "nicht um den einzelnen, sondern um die Gesamtheit, um das deutsche Volk und seine Kultur"[5]. Vom Gesichtspunkt echter Bildung her gesehen, könnte die Einrichtung der "intensiven" Volksbildung "nur eine Volkshochschule für wenige" sein[6], aber

---

2 Koch, G., Volkshochschule und Bildung zum Volke, in: Freie Volksbildung, 1927, S. 95. Vgl. auch Litt, Individuum und Gemeinschaft.

3 Brenner, Eduard, Volksbildung als Volkbildung, in: Freie Volksbildung, 1930, S. 443.

4 Vogel, M., a.a.O., S. 10 f.

5 R. v. Erdberg, Betrachtungen ..., S. 47.

6 Derselbe, Vom Bildungsverein ..., S. 39.

als eine Bildungseinrichtung für das ganze Volk müßte sie eine "alle Volkskreise umfassende Bewegung" werden[7], denn sie hat "absolut für alle Schichten unseres Volkes zu gelten"[8]. R. v. Erdberg verkannte nicht den inneren Widerspruch einer Erwachsenenbildung, die gleichzeitig intensiv und allumfassend sein sollte. Das Problem der Massenbildung oder besser gesagt die Bildung möglichst vieler nannte er das schwierigste und ungelöste Problem der "intensiven" Volksbildung[9].

Die Lösung des Problems sah W. Hofmann nicht so sehr in der theoretischen wie in der organisatorischen Arbeit.

> "Wenn Volksbildungsarbeit mehr sein soll als subjektive Gemütsbefriedigung sektirerischer kleiner Zirkel ..., dann muß (sie) viel besser aufgebaut werden." (10)

Die Volksbildung als Bildung zum Volk

Wie R. v. Erdberg so verlangte auch W. Hofmann eine strenge hochschulgemäße persönliche Bildungsarbeit, aber im Gegensatz zu ihm stellte er den sozial-politischen Gedanken in den Mittelpunkt der Erwachsenenbildung.

> "Wille zur Volksgemeinschaft ist die Wurzel der Volksbildungsbewegung ... Wir wollen die Volksgemeinschaft als die Volkskulturgemeinschaft." (11)

Ohne diese hohe Zielsetzung ist nach Hofmann die Volksbildung nicht zu rechtfertigen, denn "wahre Volksbildung (kann) nur Bildung zum Volke ... sein"[12]. Private Bildungsbestrebungen und Lebenstendenzen einzelner Teilnehmer sind in der Erwachsenenbildung nur dann zu berücksichtigen, wenn sie zur "Volkheit" beitragen.

> "Volksbildung ist nicht Bildung weniger oder vieler einzelner ... sondern die Formung des Volkes zur Volkheit. Was Volksformung schafft, ist der Volksbildungsarbeit willkommen, was diese nicht schafft, ist ihr gleichgültig, was Volkheit zerstört, lehnt sie ab." (13)

---

7 R. v. Erdberg, a.a.O., S. 42.

8 Derselbe, Betrachtungen ..., S. 45.

9 Derselbe, Die gegenwärtige Lage .., S. 73.

10 Hofmann, Wege zumSchrifttum, S. 12.

11 Ebenda, S. 7.

Rosenstock und Flitner versuchten, das Problem zu lösen, indem sie eine Form von Erwachsenenbildung verlangten, die von Interessen und Voraussetzungen ausgeht, die bei allen Menschen vorhanden sind. Flitner geht in seiner "Laienbildung" von der Existenz einer Spaltung der deutschen Bevölkerung in "Gelehrte" und "Ungelehrte" und von dem Willen, sie zu überwinden, aus. Die große Fülle von Denk- und Erlebnisformen, die nach Flitner allen Menschen eines Volkes gemeinsam sind, bilden die Basis, auf der sich diese Menschen im geistigen und sozialmenschlichen Bereich zusammenfinden können. Mit diesem Bildungsinhalt muß sich die Erwachsenenbildung sowohl an die ungebildeten Menschen aus dem "Volk" wenden, wie an die gebildeten Menschen, die durch eine Wiedergeburt wieder "Volk" geworden sind[14].

Die allen Menschen gemeinsame Basis der Erwachsenenbildung suchte Rosenstock nicht wie Flitner in dem "Ganzen der Lebensordnung"[15], sondern in der konkreten, materiellen Not der Nachkriegszeit. Für Rosenstock stand das Individuum notwendigerweise im Mittelpunkt der praktischen Bildungsarbeit, aber den Bildungsinhalt leitete er nicht aus den privaten Wünschen des einzelnen ab.

> "Sie (die Erwachsenenbildung) weiß nichts von dem willkürlichen Spazierengehen in den Gärten der Akademie ... Keine Privatfrage, sondern das gesellschaftliche Dasein aller ist in Frage gestellt." (16)

Die Erwachsenenbildung muß sich nicht an private Menschen oder an eine bestimmte Klasse wenden, sondern an das ganze Volk. Wegen der kleinen Zahl von Einrichtungen und wegen des persönlichen Charakters echter Bildung muß sich die Erwachsenenbildung auf eine kleine Auswahl von Menschen beschränken, Sie kann aber die Grenzen dieser Schranken durchbrechen,

---

12 Hofmann, Gestaltende ..., S. 103.

13 Hofmann, in: Hefte für Büchereiwesen, Nr. 5, S. 48.

14 Das Wort "Volk" in dem Begriffszusammenhang "Volksbildung" deutet Flitner als die Zielsetzung der hier gemeinten Bildung. Es bedeutet,"daß diese Bildung auf ein wirkliches, auf ein wahrhaft geordnetes Gemeinwesen abzielt, und zuletzt alles auf die Heilung der Volkszerstörung bezieht."

15 Flitner, Über "freie" ..., S. 202.

16 Rosenstock, Das Dreigestirn ..., S. 76.

wenn sie die Teilnehmer nicht als bildungslose Menschen betrachtet, sondern als Delegierte eines Standes und eines Volkes, zu dem sie später zurückgehen werden, um im Sinne der "intensiven" Volksbildung weiterzuwirken[17].

Nach Werner Picht, Erdbergs Mitarbeiter im Preußischen Kulturministerium, mußte die Volksbildung alle ihre Kräfte in den Dienst der Volkseinheit stellen. Aber er warnte vor allzu großem Glauben an die Macht der Erwachsenenbildung innerhalb des politisch-sozialen Prozesses. Eine Möglichkeit innerhalb der Erwachsenenbildung, zur Volkseinheit beizutragen, sieht er in der nach dem Muster der englischen Settlement-Bewegung organisierten Nachbarschaftsbewegung. Ziel dieser neuen Form von Erwachsenenbildung ist es, die geistige Teilung des deutschen Volkes in Gebildete und Ungebildete, durch eine auf brüderlicher Gesinnung beruhende Tätigkeit der Akademiker in den Armenvierteln zu überbrücken[18]. Der katholische Priester und führende Volksbildner Anton Heinen interpretierte die Volksbildung als die Bildung jedes Menschen zum Volk,

> "damit er sich wiederfinde als das organische Glied seines Volkes, damit er zur ideenhaften Schau geistiger Gemeinschaft erwache, zur freudigen Bejahung seiner beruflichen Verantwortung im Ganzen vorstoße, und so Träger seines Volkstumes werde." (19)

Aber nicht nur die maßgebenden Theoretiker der "intensiven" Volksbildung stellten die Schaffung einer seelisch-geistigen Gemeinschaft des deutschen Volkes in den Mittelpunkt ihres Ringens um die Selbständigkeit der Erwachsenenbildung. In einer Zeit, in der Sozialisierung das Stichwort für alle Reformbewegungen in Deutschland war, mußte die Forderung einer Volksgemeinschaft zum Leitgedanken der Volksbildung werden[20].

---

17 Vgl. Rosenstock, Akademie der Arbeit, S. 132.

18 Vgl. Picht, Settlement und Volkshochschule, in: Im Kampf um die Erwachsenenbildung; Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschulbewegung in England, Tübingen, Mohr, 1919.

19 Tagungsbericht, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 354.

20 Vgl. u.a. Weitsch, E., Die Forderung der Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 1931, S. 90-99.

Die sog. "gebundene" Volksbildung sah die Berechtigung ihrer Einrichtungen nicht so sehr in einem religiösen Gedanken wie in seinem Beitrag zur Entstehung einer geistigen Volksgemeinschaft. In seinem Aufsatz "Volksbildung und Weltanschauung" schreibt R. Grosche, daß eine Volksbildung, die auf dem Boden einer Weltanschauung wächst, "nur dann hemmend für die Volksbildung sein (könnte), wenn sie die Wirklichkeit Volk ... nicht bejahe"[21]. Der führende Erwachsenenpädagoge Emil Ritter sprach von einer "konfessionellen Volksbildung", die sich nicht nur in den Dienst ihrer eigenen Konfession stellt, sondern auch in den Dienst der Volksvereinigung.

> "Die Weltanschauungsgemeinschaften hatten gewiß zunächst Sorge um andere Werte als Volk und Volksbildung. Sie fürchteten für die Festigkeit der überlieferten Religion und Lebensauffassung, für die Geschlossenheit und Zielstrebigkeit der Klasse ... Sie können aber die alte Sorge um die Einheit der deutschen Volksbildung nicht von sich weisen, und wenn sie um einer scheinbaren Selbsterhaltung willen auf die Volksbildung im eigentlichen Sinne des Wortes verzichten wollten, so würden sie auf Bildung überhaupt verzichten." (22)

Die am Anfang der "intensiven" Volksbildung von R.v. Erdberg geprägte individual-ethische Motivierung der Erwachsenenbildung erfuhr also einen stark sozial-ethischen Umschlag. W. Picht spricht von einer "gesellschafts-politischen Wendung"[23], Blum von einem Wechsel "von der Betonung der Einzelindividualität als Bestimmungsgrund der Bildungsrichtung zur Anerkennung der Gruppenindividualität"[24] und Borinski von einem starken Anwachsen der sozial-politischen Zielsetzung[25]. Damit wurde die individual-ethische Zielsetzung zwar nicht abgelehnt, aber der sozial-ethischen untergeordnet. In einem

---

21 Grosche, Volksbildung und Weltanschauung, in: Volkstum und Volkskultur, 1932, S. 35.

22 Ritter, Die Einheit der deutschen Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung, 1932, S. 35.

23 Picht, a.a.O., u.a. S. 68.

24 Blum, Arbeiterbildung als existenzielle Bildung, Leipzig 1935, S. 89.

25 Vgl. Borinski, Der Weg zum Mitbürger, Köln 1954, S. 82.

Bericht der vierten Hohenrodter Tagung 1927 lesen wir die für diese Haltung bezeichnenden Worte:

> "Alle Zielsetzungen haben ihr Recht, der individualistische Mensch, der aufsteigen möchte, die Zielsetzung einer staatsbürgerlichen Erziehung, die kulturpolitische Tendenz .. die Tendenz der sozialen Hilfe als Schulung zur Selbsthilfe. Das alles ist wichtig, aber es ist nicht das Entscheidende, nicht das Herz der Sache. Dazu ist Gemeinschaft notwendig. Wir müssen ein Bild voraussetzen, von dem, was wir wollen, ein Bild vom gesunden Volk, und zwar in jedem Einzelfall." (26)

Das damals gängige Schlagwort "Volksbildung" = Volkbildung fand allgemeingültige Bestätigung in den maßgebenden Schriften der "intensiven" Volksbildung. 1923 heißt es in den "Vorläufigen Richtlinien" des Hohenrodter Bundes: Nr. 1:

> " ... Es (das Volksbildungswesen) will dem Aufbau der Persönlichkeit und dem Werden einer wirklichen Volksgemeinschaft dienen."

Nr. 6:

> "Das Ziel einer Volksgemeinschaft ist nur zu erreichen, wenn die Arbeit immer im Hinblick auf das Volksganze, seine Voraussetzungen und Notwendigkeiten geschieht." (27)

Die amtliche Anerkennung fand die sozial-politische Motivierung in dem ministeriellen Flugblatt der Volkshochschule. Das Entscheidende in der Volksbildungsarbeit war nach dem Preußischen Kultursministerium das "Bewußtsein einer Gemeinsamkeit des geistigen Strebens und des Besitzes, des geistigen Ringens um eine kulturelle Einigung des Volkes."[28]

Die hochgegriffene soziale Zielsetzung gab der "neuen" Bewegung einen leidenschaftlichen Impuls. Aber sie entfernte die Theorie von der Wirklichkeit der Bildungsarbeit in den Volksbildungseinrichtungen und trug nicht zur Klärung der gestellten erwachsenenpädagogischen Fragen bei[29]. Die von soziologischen Gesichtspunkten aus berechtigte Sorge um die Spaltung des Volkes erwies sich als eine Aufgabe, der die Erwachsenen-

---

26 Bericht über die vierte Hohenrodter Tagung, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 263.

27 Vorläufige Richtlinien des Hohenrodter Bundes, in Henningsen, a.a.O., S. 141.

28 Flugblatt, in: Henningsen, a.a.O., S. 137.

29 Vgl. Vogel, a.a.O., S. 15.

bildung in keiner Weise gewachsen war. Man kam zu der Überzeugung, daß solche hochgestellten Bildungsziele in keiner Weise den beschränkten Mitteln der praktischen Bildungsarbeit entsprachen, und daß sie die theoretische Erhellung des eigentlichen Wollens zu rein dialektischen Formulierungen und abstrakten wirklichkeitsfremden Forderungen geführt hatten[30]. So wurde die Vorstellung, die sich auf das Ganze des Volkes richten mußte, immer mehr von einer individual-ethischen Zielsetzung der Bildungsarbeit verdrängt.

Die tiefe Skepsis gegenüber der sozial-ethischen Begründung der Volksbildung trat 1931 in der Prerower Tagung besonders deutlich hervor. Nach scharfer Auseinandersetzung einigten sich die Delegierten auf die sog. "Prerower Formel". In diesem letzten Dokument der "intensiven" Volksbildung[31] finden wir die Problematik der Erwachsenenbildung weitgehend von ihrer ideologischen Prägung befreit. Begriffe wie "Kultur", "Volksgemeinschaft", "Volksgeist", "Volkheit" usw. wurden hier bezeichnenderweise vermieden und das Bildungsziel nüchtern formuliert.

> "Das Bildungsziel ergibt sich aus der Notwendigkeit der verantwortlichen Mitarbeit aller am staatlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart."[32]

Hier finden wir noch den sozial-ethischen Gedanken, aber "jede Illusionspädagogik einer überspannten Gemeinschaftsideologie" war hier verloren gegangen. Erwin Marquardt, Leiter der Volkshochschule Großberlin, sah in der "Prerower Formel" eine "treffende Umschreibung einer sich durchsetzenden neuen Phase der Erwachsenenschule", einer Phase, in der die deutsche Erwachsenenbildung sich von Grund auf umstellen mußte[33].

---

30 Vgl. u.a. Flitner, Die abendländischen ..., S. 134.

31 Der "Reichsverband der deutschen Volkshochschulen", der diese Tagung veranstaltet hatte, stand unter dem Einfluß der "intensiven" Volksbildung (Vgl. Kappe, a.a.O.,).

32 Die "Prerower Formel", in: Henningsen, a.a.O., S. 147.

33 Marquardt verstand diese Phase der Erwachsenenbildung als eine vom Pathos und falscher Hoffnung gereinigte Elitebildung. "Selbstverständlich kann es sich hier nur um eine Begegnung mit Eliten handeln, und es ist wahrscheinlich einer der grundlegenden Fehler der bisherigen freien Volks-

2. Gegensätze und Gemeinsamkeiten unter den Menschen in Bezug auf die Bildung einer geistigen Volksgemeinschaft

Der Begriff "Volksgemeinschaft" und der Unterschied zwischen "Gebildeten" und "Ungebildeten"

Die Volksgemeinschaft wird als eine seelisch-geistige Gemeinschaft verstanden, die durch alle Lebenskreise und Weltanschauungen, durch Kultur und durch das geschichtlich gemeinsame Schicksal eines Volkes bestimmt wird. Volksgemeinschaft beruht nicht auf Harmonie, sondern auf Gegensätzen. Sie ist nicht eine Einheit gleicher Menschen, sondern eine Einheit von Menschen verschiedener sozialer und geistiger Haltungen.

Um diese Volksgemeinschaft zu erreichen, muß man zuerst die Ursachen aller gemeinschaftstrennenden Unterschiede beseitigen. Die "intensive" Volksbildung sieht diese Ursachen nicht in den konfessionellen oder politischen Gegensätzen oder in der Trennung des Volkes in "Arme" und "Reiche", sondern in den Unterschieden auf dem Gebiet der Bildung. Ebenso wie die "extensive" hofft die "intensive" Volksbildung, daß es "zum Heile reichen (würde), wenn allgemeine Volksbildung eine Brücke der Verständigung zwischen den Volksgenossen schlägt, anstatt daß die Unwissenheit sie durch unausfüllbare Klüfte trennt"[34]. Die Trennung der Bevölkerung in "Gebildete" und "Ungebildete" wird allgemein als Tatsache registriert und als notwendiger Ausgangspunkt der Erwachsenenbildungsarbeit verstanden. Flitner hat in seiner "Laienbildung" kein anderes Ziel, als die Überbrückung der Kluft zwischen "Gebildeten" (Priestern) und "Ungebildeten" (Laien), Picht versucht mit der "Nachbarschaftsbewegung" Verbindungsfäden zwischen Studentenschaft und Arbeiterschaft anzuknüpfen, Rosenstock sucht die innere Begründung der Erwachsenenbildung in jenem Geist,

---

bildung, daß sie unterschiedslos, ohne Rücksicht auf Reife und Erfahrung, diese Begegnung erreichen wollte." (Marschall, Eine dritte Epoche der Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung, 1931, S. 117.

34 Tews, Fünfzig Jahre ..., S. 23.

der besonders nach der Revolution danach strebte, durch die Zusammenführung von Arbeitern und Akademikern die sie trennenden Gegensätze zu beseitigen[35].

Die "intensive" Volksbildung stimmt mit der "extensiven" Volksbildung überein in der von Disraeli übernommenen Vorstellung eines Volkes, das bildungsmäßig in zwei Nationen zerfalle, welche nicht zueinander finden können. Man behält den Glauben "an die befreiende Macht der Bildung"[36] und praktisch wird nur die traditionelle Arbeitsmethode der Volksbildung abgelehnt. Die "extensive" Volksbildung versucht, die geistige Trennung des Volkes zu überbrücken, indem sie den bildungsbenachteiligten Schichten den Zugang zu der bürgerlichen Kulturwelt ermöglichen will. Die "intensive" Volksbildung sieht darin keine sozial-versöhnende Seite, sondern vielmehr einen Beitrag zur Bewahrung der vorhandenen Bildungsspaltung. Sie lehnt die Verbreitung von Bildungsgütern einer Volksschicht auf die andere ab, weil sie nur dem Geist dieser einen Schicht entsprechen. Die Volksbildung muß sich auf eine Kultur stützen, die von einer allen Schichten gemeinsamen Kulturtradition und Lebensform getragen wird. Aus einer Verbreitung der traditionellen akademischen Bildung ist nur Halbbildung und geistige Unehrlichkeit zu erwarten. Damit wird die seit dem Humanismus entstandene Kluft zwischen "Gebildeten" und "Ungebildeten" nicht geschlossen, sondern vertieft[37]. Nicht der Erwerb von gymnasialen Kenntnissen kann das Problem lösen, sondern die Besinnung auf eine gemeinsame Kultur (Erdberg), auf die gemeinsame Lebenssituation (Rosenstock), auf die gemeinsame ursprüngliche Dichtung (Flitner).

Anthropologische, soziale und kulturelle Gemeinsamkeiten

Die "intensive" Volksbildung findet sowohl in dem Menschen selbst wie in der kulturellen Tradition und in den sozialen

---

35 Vgl. Rosenstock, Die Akademie der Arbeit, in: Kampf ...

36 Tews, Die Bildungsvereine, S. 66.

37 Hornung, Etappen politischer Pädagogik in Deutschland, S. 45.

Lebenszusammenhängen des deutschen Volkes Gemeinsamkeiten vor, auf denen die "Volkheit" aufzubauen ist. Die nach 1918 sich rasch wandelnden Lebensbedingungen stellen die Menschen immer wieder vor neue Aufgaben. Fast alle müssen eine existentielle Erschütterung erleben, die ihnen die Enge der eigenen Grenzen und die Ergänzungsbedürftigkeit des Menschen bewußt macht. Das Wissen um das menschliche Dasein als "Möglichsein", als ein niemals "Fertigsein"[38] verstärkt die Überzeugung, wie nie zuvor auf das Miteinander mit seinesgleichen angewiesen zu sein.

In diesem Bewußtsein sieht die "intensive" Volksbildung einen im Menschen angeborenen Antrieb, der ihn zu den anderen Menschen hinweist und bewertete ihn als die erste anthropologische Voraussetzung für den geistigen Austausch zwischen den verschiedenen Menschen und Lebenskreisen des Volkes. Das Erlebnis der Ergänzungsbedürftigkeit wird in der "intensiven" Volksbildung von dem Bewußtsein der Relativität des eigenen Weltbildes abhängig gemacht. Die Kenntnis um die Grenzen der eigenen Weltanschauung und das Verständnis für die Überzeugung anderer Menschen werden als wünschenswert betrachtet und in ihrer inneren Berechtigung von allen Seiten anerkannt. Von hier aus wird eine Verstärkung des Hinwendungsbedürfnisses des Menschen zu den Gleichdenkenden und zu den Andersdenkenden erwartet.

Dieses Bedürfnis, das den Menschen zu den Menschen führt, erfährt aus der Umwelt eine besondere Prägung, die von der Zugehörigkeit zum Volk, zum deutschen Volk bestimmt wird. Diese Zugehörigkeit zum deutschen Volk trägt in sich gemeinschaftsbildende Kräfte, die in jedem deutschen Menschen vorhanden sind. Wenn die Volksbildung die inneren, seelischen Kräfte erwecken will, so muß sie diese gemeinschaftsbildenden Kräfte frei machen und zur Entfaltung bringen. Diese Kräfte werden freigegeben, wenn der Mensch in jenen Strom des deutschen Geistes hineingestellt wird, der in Geschichte und Gegenwart die allen Deutschen gemeinsamen Kulturgüter enthält. Diese Kultur ist die gemeinsame Basis, auf der die Bildung des

38 Vgl. Scherer, Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung, Osnabrück, 1965, S. 91.

einzelnen aufbauen soll. Aber ihrerseits wird die Kultur als etwas Werdendes verstanden, das in seiner Entwicklung von der Bildung jedes Menschen abhängig ist. Die gemeinsamen Werte der Kultur bewirken die Bildung aller Menschen und diese setzt die gemeinsamen Kulturgüter der Zukunft zusammen und vertieft sie. So wie die Volkskultur die Voraussetzung von Volksbildung ist, so ist die Volksbildung die Voraussetzung jeder Entwicklung der Volkskultur[39].

Während in der früheren Volksbildung nur die Bildungskräfte der traditionellen Kultur bestimmend sind, versteht die "neue" Richtung den Bildungsprozeß als ein Wechselspiel der Kräfte des "objektiven Geistes" der Kultur und des "subjektiven Geistes" des sich bildenden Menschen. Dieser übernimmt das Kulturgut nicht mechanisch, er läßt sich von ihm umwandeln. Wenn ein Mensch ein Kulturgut in sich verarbeitet, wird er von diesem in Besitz genommen[40]. Durch die Bildung werden die Menschen Mitglieder einer Volksgemeinschaft, denn Bildung ist nichts anderes als ein "intensives Verhältnis zu einer Kultur", die immer die "Kultur eines Volkes ist"[41].

Viele Theoretiker stellen der Erwachsenenbildung die Aufgabe, die deutsche Seelenart, die sich durch alle religiösen und politischen Gegensätze hindurchzieht, besonders zu pflegen. Wir haben bereits gesehen, wie W. Flitner in der deutschen musischen Tradition die reinsten gemeinschaftstragenden Kräfte des deutschen Volkes sieht. W. Hofmann fordert "den Gedanken des Deutschtums, des geistigen und seelischen Lebens aus deutscher Wesensart heraus"[42].
Kaphan nennt den "Nationalismus" eins der "Elemente des deutschen Geisteslebens der Zukunft". Diesen Begriff National-

---

39 Vgl. Hofmann, Menschenbildung, S. 76.

40 Der "Gebildete" wird verstanden nicht nur als "Kulturgenießender", sondern auch als "Kulturschaffender". R.v.Erdberg spricht oft von "schöpferischen Kräften" und von "schöpferischen Trieben". Flitner definiert die Bildung als "jenes Geschehen, das die Entfaltung des Menschen zu einem wachen Geist der menschlichen Kultur hineinzustellen vermag." (Ausgewählte, pädagogische Abhandlungen, Schöningh, 1967, S. 32.

41 R. v. Erdberg, Grundbegriffe ..., S. 376.

42 Hofmann, Menschenbildung ..., S. 76.

sozialismus versteht er aber

> "nicht einseitig verkrampft als völkischen Dünkel und imperialistische Eroberungs- oder Organisationsgier, sondern als Anerkenntnis der Heimat und des Vaterlandes, als unseres großen geistigen Nährbodens, als unser aller im Tiefsten haltenden Kraft." (43)

Die Idee des Volkstümlichen, der nationalen Bildung wird an die Stelle des alten Begriffs "Humanität" gestellt. Denn dieser erscheint jetzt zu vage als Ausdruck dessen, was allen Menschen gemeinsam ist. Der Begriff "Heimat" steht den Menschen näher als Begriffe wie "Humanität" und "Menschlichkeit". Er ist eine Kraft, "die uns immer wieder ruft"[44]. "Heimat" wird, wie Kaphan zeigt, nicht in eng nationalistischem Sinne verstanden. Sie ist der Nährboden, auf dem alle Menschen eines Volkes stehen, und erst von hier aus können sie ihre Beziehungen zu anderen Völkern definieren und pflegen. "Heimat" und "Welt" gehören irgendwie zusammen, und das Nationale zu beleben heißt, das Internationale fördern.

> "Es darf also nicht heißen: bodenständige oder völkische oder menschheitliche Bildung, sondern:
> völkische Bildung durch Vermittlung bodenständiger Bildung und humanistische Bildung durch Vermittlung völkischer Bildung. Was die Heimat kennen und lieben lehrt, das legt die beste Grundlage für die nationale Bildung, und wer das Deutschtum hegt und pflegt, der ist auf dem besten Wege zur "Humanität". (45)

Woraus diese völkische Bildung konkret bestehen soll, haben die Erwachsenenbildner weder einheitlich noch überzeugend dargestellt. Wir haben gesehen, wie die meisten von einem allen gemeinsamen Kulturgut sprachen, aber nicht alle bejahten die kulturelle Gemeinsamkeit des deutschen Volkes, So z.B. beklagte Rosenstock die geistige Spaltung der deutschen Bevölkerung und das Fehlen jeder einheitlichen Kulturtradition in Deutschland.

> "Wir können nichts Einheitliches zugrunde legen. Wir haben nicht nur verschiedene Überzeugungen, sondern ein Minimum von gemeinsamen Vorstellungen und Volksneigungen.

---

43 Kaphan, Das Wesen und die Formen der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 23.

44 Grimmer, Heimat und Demokratie, in: Denkendes Volk, 1947, S. 259.

45 Kerrl, Bildungsideal und Volkshochschule, S. 57.

> Uns fehlt aber nicht nur die Sicherheit und die Einheit der Tradition. Wir haben dafür als Entgelt einen Zug zur theoretischen und wissenschaftlichen Forschung mitbekommen. You Germans are too bookish, das müssen wir uns von Ihnen (von den Engländern) sagen lassen. Die Wissenschaft ist fast das einzige Mittel, um Deutsche zu einigen. Und die Wissenschaft ist dazu ihrem Wesen nach nicht recht geeignet. Das gibt einen tragischen Zwiespalt." (46)

Das einzige, was die Deutschen zusammenhält, ist nach Rosenstock ihr beispielloses Schicksal nach dem allgemeinen Zusammenbruch. Die Not der Nachkriegszeit mit ihrer Finanzwirrnis, ihrer Arbeitslosigkeit und der Verlust früherer Gesellschaftssicherheit mit ihren Normen des Würdigen und Unwürdigen, das Wahren und Falschen, des Sinnvollen und Sinnlosen, setzen die Menschen in Deutschland vor eine schnell wechselnde Lebenssituation. Man kann nicht von traditionellen Gemeinsamkeiten sprechen, wo es darum geht, diese Gemeinsamkeiten erst zu schaffen. Ganz Deutschland steht nach Rosenstock vor der Aufgabe, jene Gesetze aufzurichten, unter denen alles menschliche Leben sich zu ordnen trachtet. In diesem Kampfe gegen die geistige Vernichtung, gegen die Barbarei ist auch die Akademie der Arbeit als eine "Bastion errichtet worden, um die sich die kräftigsten und frischesten Träger einer neuen Volksordnung scharen wollen"[47].

In dieser Situation kann die Erwachsenenbildung nur noch von der Hilfs- und Ratsbedürftigkeit des Menschen ausgehen. Sie ist als ein "geistiges Spiegelbild der Erwachsenen"[48] und als ein "Kind des deutschen Zusammenbruchs"[49] zu verstehen. Die Erwachsenenbildung darf nicht verkennen, daß erwachsene Menschen nur dann lernen, wenn sie von der "Not" dazu gezwungen werden[50]. So wie die Bildung des einzelnen von

---

46 Rosenstock, Englische und deutsche Erwachsenenbildung, in: Im Kampf ..., S. 131.

47 Ebenda, S. 132.
In der 1921 in der Frankfurter Universität für die Arbeiter gegründeten "Akademie der Arbeit" versuchte Rosenstock, seine Gedanken über Erwachsenenbildung zu verwirklichen. (Dazu: C.A. Werner, a.a.O., S. 191 f.).

48 Rosenstock, Die Akademie der Arbeit, S. 146.

49 Rosenstock, Englische ..., a.a.O., S. 131.

50 Rosenstock, Das Dreigestirn ..., S. 79.

seiner konkreten Notsituation motiviert wird, so muß die Volksbildung von der allgemein empfundenen Not ausgehen. So werden sich alle angesprochen fühlen, und die Schaffung einer deutschen Volksgemeinschaft wird lediglich eine Frage der Zeit sein.

Der gegenseitige Respekt und das gegenseitige Verstehen, von denen in der "intensiven" Volksbildung so oft gesprochen wird, scheint Rosenstock nicht als Basis einer deutschen Lebensgemeinschaft geeignet zu sein.

> "Wenn doch im Glauben und Wissen Getrennte zu einer selbstbewußten Daseinsgemeinschaft verbunden werden sollen, so ist nur die harte Not des Tages übrig, an der sie sich als Gemeinschaft erkennen können." (51)

In einer von der eigenen, konkreten Volksnot ausgehenden Erwachsenenbildung sieht Rosenstock nicht nur die Basis einer zukünftigen deutschen Gemeinschaft, sondern auch die ernste Voraussetzung für die Heranbildung einer Weltgemeinschaft. Die von allen Völkern erlebte ähnliche Not ist seiner Meinung nach der erste Ansatz zu einer internationalen Völkerbildung.

> "Jedes Volk erlebt, - wenn auch in verschiedener Abstufung - dasselbe wie wir. Die neue gesellschaftliche Bildung gilt für jedes Volk jenseits seiner äußeren Bewaffnung und militärischen Macht." (52)

3. Die "Arbeitsgemeinschaft" als Vorbild und Vorbereitung der zukünftigen Kulturgemeinschaft

Die Arbeitsgemeinschaft als Aufbauprinzip der Volksgemeinschaft

Walter Hofmann sprach mehrfach die Überzeugung aus, daß von Volksgemeinschaft nur gesprochen werden könne, wenn sie nach einem zentralen Aufbauprinzip gebildet sei. Es gibt keine Volksgemeinschaft,

> "solange nicht über dem Volke ein oberstes geistiges Prinzip, eine Idee, ein Glaube steht, von dem, wie von

---

51 Rosenstock, Das Dreigestirn ..., S. 77.

52 Ebenda, S. 81.

> einer Zentralsonde her alle geistigen und seelischen Werte ihre besondere Bestimmung empfangen, und zu dem, vom breitesten Boden des Volkslebens aus, alles geistige Leben wie zur Spitze der Pyramide wieder hindrängt." (53)

Da es in der pluralistischen Gesellschaft keine für alle Menschen verbindende Idee mehr gab, auf der die Erwachsenenbildung aufbauen könne, dürfe sie nicht so vorgehen, als ob es eine solche Idee gäbe. Um Vertreter aller Weltanschauungen und Gruppen des Volkes in einer gemeinsamen Bildungsarbeit zusammenzufassen, müßte sie eine eigentümliche Form schaffen, die ihren Zielen und der Vielseitigkeit der Gesellschaft Rechnung tragen könnte: die Arbeitsgemeinschaft[54].

Rosenstock nennt das Volk eine große "Arbeitsgemeinschaft"[55] von der die kleinen Arbeitsgemeinschaften der "intensiven" Volksbildung nur ein "Spiegelbild" sind. In ihrer Struktur und in ihrem Arbeitsziel muß die Arbeitsgemeinschaft die ersehnte Volksordnung vorwegnehmen. Eine Volksordnung, in der trotz aller Unterschiede eine verbindende, gemeinsame Arbeit und gemeinsames Verantwortungsgefühl möglich ist. Damit aus streitenden Parteien und Weltanschauungen ein Volk wird, müssen zuerst die Vertreter der verschiedenen Meinungsrichtungen zusammenkommen.

> "Es ist keine Arbeitsgemeinschaft, wenn sich Leute derselben Art und desselben Weges zusammenfinden. Zum Wesen der Arbeitsgemeinschaft gehört es, ... daß ihrem innersten Wesen nach verschiedene Menschen sich um des Friedens und der Verständigung willen zusammen an einen Tisch setzen." (56)

In der Arbeitsgemeinschaft glaubt die "intensive" Volksbildung ein wirksames pädagogisches Mittel gefunden zu haben, um das schwerste Hindernis auf dem Wege zur Volksgemeinschaft zu überwinden. Dieses Hindernis ist die Abkapselung der verschiedenen Schichten voneinander, infolge der quer durch alle Bevölkerungskreise gehenden Blindheit und Intoleranz der Welt-

---

53 Hofmann, zitiert nach Kammer, a.a.O., S. 77.

54 Vgl. Kammer, a.a.O., S. 77.

55 Vgl. Zeitschrift "Die Arbeitsgemeinschaft", 1920, S. 194.

56 Ebenda, S. 80, 86.

anschauungen, die nur die eigenen Vorstellungen als "richtig" und alle anderen als "falsch" betrachten. Statt dessen sollten die Menschen nach der Wahrheit fremder Überzeugung suchen, um diese Wahrheit in die eigene Position einzubauen. Die "intensive Volksbildung" ist davon überzeugt, daß diese Haltung nicht nur die Persönlichkeit bereichert, sondern auch jenen Gedankenaustausch ermöglicht, auf den sich jede Demokratie stützen muß.

Die pädagogische und die soziale Berechtigung der Arbeitsgemeinschaft

Die pädagogischen und die sozialen Motive, die in eigenartiger Verflechtung allen Überlegungen der "intensiven" Volksbildung zugrundeliegen, werden in dem Begriff Arbeitsgemeinschaft sichtbar[57]. Der pädagogische Grundgedanke ist, daß die geistige Bereicherung der Erwachsenen nicht durch Belehrung zu erreichen ist, sondern durch ein "erzieherisches Ich-Du-Verhältnis" zwischen mündigen Menschen, die in einem Rundgespräch über Fragen von grundsätzliche Bedeutung sprechen.[58] Wichtiger als das Weiterlernen ist im Erwachsenenalter die Erschütterung der Selbstverständlichkeit der eigenen Weltanschauung und die Überzeugung, daß die einmal gewonnene Einstellung weder allein richtig noch für den eigenen Geist allein möglich ist. Nicht das Vielwissen ist entscheidend,

---

57 Die soziologische und pädagogische Begründung der Arbeitsgemeinschaft ist nicht unbestritten geblieben. Treffend schreibt H. Siebert: "Eine Arbeitsgemeinschaft von Kopf- und Handarbeitern wird auf Grund der unterschiedlichen Interessen und Verhaltensweisen in der Praxis eher zu neuen Konflikten als zu einer Versöhnung der sozialen Gegensätze führen. Eine solche Gemeinschaft ist schon deshalb pädagogisch wenig sinnvoll, da die unterschiedliche intellektuelle Vorbildung, die Fähigkeit sich verständlich zu machen und wirkungsvoll zu argumentieren, die Verständigungsbarrieren durch die verschiedenen Sprachebenen den Arbeiter in der Diskussion mit "Intellektuellen" bald resignieren lassen wird, und die Kluft zwischen den sozialen Schichten eher vertieft als verringert." (Siebert, a.a.O., S. 401.).

58 Vgl. u.a. M. Buber, Ich und Du, Heidelberg, 1948, (Neuausgabe).

sondern das Bewußtsein der eigenen Grenzen und die Fähigkeit die Meinungen andersdenkender Menschen zu hören und zu verstehen. In der Gestaltung des eigenen seelischen Ganzen muß der Mensch lernen, sich von den anderen bereichern zu lassen, statt die Elemente dafür nur aus der eigenen Tiefe zu schöpfen.

So muß das pädagogische Ziel der "Arbeitsgemeinschaft" darin liegen, die Menschen an eine ständige Fragehaltung zu gewöhnen. Nicht die Antwort ist ein Zeichen lebendigen, produktiven Geistes, sondern gerade die Fragehaltung. Nicht die Antwort oder die Antworten sind in dem Bildungsprozeß entscheidend, sondern die Freiheit, die eigenen Gedanken zu äußern, und die Fähigkeit, kritische Fragen immer wieder neu zu stellen; das Fragen nicht aufhören zu lassen. Wo nur aufgeklärt wird und die dargestellten Wahrheitsansprüche nicht in Frage gestellt werden, läuft der menschliche Geist auf festgefahrene Geleise und wird unfruchtbar. Die Frage ist ein Zeichen von innerer Freiheit. Sie hält das kritische Bewußtsein wach und wendet den Blick besonders scharf und prüfend zur Sache zurück.

> "Die Volkshochschule will dem lebendigen Menschen in seiner Lebensgestaltung und seinen Fragen helfen; deshalb ist an Stelle der Masse der kleine Kreis getreten, an die Stelle des Vortrags die gemeinsame Arbeit." (59)

Soll der Mensch ein Partner im bildenden Dialog sein, so muß an die Stelle des Abstraktums "Mensch" der einzelne mit seinen konkreten Fragen und Antworten treten.

In dem freien Spiel von Rede und Widerrede, von Frage und Antwort wird nicht nur ein gegenseitiges Wirken zwischen den Lebensrichtungen und den geistigen Einstellungen der konkreten Gesprächspartner ausgelöst; wichtig ist für die Volksbildung, daß in diesen Gesprächen der Geist eines Gesellschaftskreises auf den Geist der anderen Einfluß nehmen und sich von diesen beeinflussen läßt. Der Mensch eines bestimmten Lebenskreises gewöhnt sich daran, die Frage, auf die es ankommt, auch vom Blickpunkt einer anderen soziologischen und weltanschau-

---

59 Kappe, a.a.O., S. 82.

lichen Stellung aus zu sehen. So findet zwischen den verschiedenen Kreisen ein echter Austausch statt, in dem jeder den Standpunkt des anderen verstehen und ihn in das gemeinsame Tun einbeziehen kann.

> "Verstehen ist mehr als Dulden und den anderen nicht bekehren wollen. Verstehen heißt, mit andersdenkenden Menschen an einer Frage arbeiten können, aus der eigenen Überzeugung heraus." (60)

Die Arbeitsgemeinschaft wird von sozialen Gesichtspunkten aus als die richtige Antwort der Erwachsenenpädagogik auf die Forderung der Demokratie betrachtet. Da die Demokratie im wesentlichen als die Fähigkeit und die Bereitschaft der Bürger zu einem gemeinsamen Gespräch betrachtet wird, gilt in der Erwachsenenbildung die Ausbildung einer genügenden Zahl von diskussionsfähigen und diskussionsbereiten Bürgern als die selbstverständliche Voraussetzung für die Entwicklung des demokratischen Systems.

Die Arbeitsgemeinschaft erscheint so als eine Demokratie im kleinen Rahmen, als eine Schule der Demokratie, in der sich Männer und Frauen aus allen Berufen und sozialen Schichten, aus den verschiedenen Interessengruppen und Weltanschauungen treffen. Eine Gruppe, die mitten in einem Volk zusammenarbeitet und zusammendenkt, ist kein Zirkel, der isoliert "Volkswerden im kleinsten Raum" treibt[61]. Eine solche Gruppe bildet in diesem Volk eine Zelle, die demokratische Gesinnung durch das ganze Volk verbreiten kann.

Die "Sauerteigidee" der Arbeitsgemeinschaft

Die Arbeitsgemeinschaft wird auf diese Weise zur Utopie erhoben. Man nimmt an, daß Hörer und Lehrer hier ständig so zusammenleben und zusammenwirken werden, daß sie die geistigen, sozialen und politischen Sehnsüchte der Gesellschaft an Ort und Stelle vorbildlich verwirklichen werden[62]. Darüber

---

60 Kappe, a.a.O., S. 82.

61 Rosenstock, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 1922, S. 86.

62 Dieser Gedanke ist in den früheren sozialen Kreisen bereits ausgesprochen. So z.B. schrieb im Jahre 1900 der

hinaus wird von jedem Teilnehmer erwartet, daß er später in seinem Lebenskreis alle Menschen mit dem Geist der Arbeitsgemeinschaft erfüllen wird. Es wird eine große Zahl von Arbeitsgemeinschaften verlangt, denn "bildhafte Kräfte an möglichst vielen Stellen im Volke erweckt und geübt, müssen dem Sichbilden-zum-Volke zugute kommen"[63]. Die eigentliche Wirkung der Arbeitsgemeinschaft liegt dennoch weder in ihrer Zahl noch in einer direkten Verbreitung der hier erarbeiteten Ergebnisse, sondern in der ausstrahlenden Kraft, die die Arbeitsgemeinschaft als Keimzelle einer geistigen Bewegung hat[64]. Der Erwachsenenbildung kann es nicht darauf ankommen, die Erfolge dieser "Zelle einfach zu verbreiten, denn der wahre Kampf ... liegt ja letzten Endes in der Arbeit von Mensch zu Mensch"[65]. Die Arbeitsgemeinschaft kann ihrem Wesen nach nur eine begrenzte Zahl von Menschen aufnehmen, aber durch die spätere Tätigkeit ihrer Teilnehmer in den verschiedenen Lebenskreisen der Gesellschaft wird eine allgemeine Verbreitung des Geistes der Arbeitsgemeinschaft erwartet.

Diese eigentümliche "Sauerteigidee"[66] ist in der "intensiven" Volksbildung trotz ihrer idealistischen, mystischen Herkunft weitverbreitet. Bei den wenigen ihr gegebenen Mitteln und bei ihrer bescheidenen Bedeutung im Hinblick auf eine wirkliche Volksgemeinschaft, überbewertet die "intensive" Volksbildung die Arbeitsgemeinschaft als das einzig mögliche Mittel zu diesem Zweck.

> "Die Volksbildung kann sich nicht direkt auf eine Neuordnung des Volkslebens richten, dazu sind ihre Kräfte und Möglichkeiten zu unbedeutend. Sie kann aber indirekt wirken, indem sie geordnete Zellen inmitten des Chaos schafft, von denen dann eine Wirkung auf weitere Kreise ausgehen wird." (67)

---

französische Volksbildungstheoretiker Marc Sangnier: "Le cercle d'étude réalise un idéal de liberté et de fraternité que ne sera jamais atteint par un enseignement proprement dit et arrive à supprimer les distictions de maître et d'élèves." (L'education sociale du peuple, Paris 1904, S. 111).

63 Hofmann, Gestaltende Volksbildung, S. 104.

64 Vgl. Hofmann, a.a.O.; R.v. Erdberg, Betrachtungen ...,S.47.

65 Hofmann, a.a.O.,

66 Vgl. u.a. Volksbildungsarchiv, 1926, S. 118.

67 Henningsen, Der Hohenrodter Bund, S. 109.

W. Hofmann sieht die Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft nicht so sehr in der Wirkung auf ihren Teilnehmerkreis, wie in ihrer "Ausstrahlung" auf das ganze gesellschaftliche Leben. Nicht die "Masse" soll direkt gefördert werden, sondern die wenigen, die sich durch ihren "Willen zur Gestaltung" auszeichnen, damit sie "durch ihr erhöhtes, befestigtes und geklärtes Menschentum auf ihre Umgebung, auf die Masse zurückwirken ... Dieses Verfahren bezeichne ich als dynamische Volksbildungsarbeit."[68] Rosenstock will, daß die Teilnehmer nur um derer willen lernen, denen sie später ihre Erfahrungen weiterreichen werden. In den kleinen Kreisen der Erwachsenenbildung soll der Teilnehmer "die Spannkraft finden, die seinen Geist immer neu zum Lernen und Umlernen befähigt zum Wohle derer, für die er sorgen soll." W. Flitner weist den Arbeitsgemeinschaften eine hohe Bestimmung zu.

> "Sie könnten und sollten die gesamte Trageschicht einer echten Volksordnung allmählich erreichen, einer Selbstverantwortung, die von unten her organisch ... heraufwächst." (69)

Diese verbreitete "Leuchtturm-Idee" beruht auf der optimistischen Annahme, daß diejenigen, die sich in der Arbeitsgemeinschaft begegnen, hier das Wissen und den notwendigen Idealismus gewinnen werden, um sich später an die Gemeinschaft zu verschwenden. Unüberhörbar klingt in der ganzen Literatur der "intensiven" Volksbildung die Hoffnung durch, daß alles, was in gemeinsamer Arbeit verstanden wird, sich zu einem verwendbaren Bildungsbesitz entwickeln wird, dem auch das rechte Tun folgen muß[70].

Das Grundprinzip der personalen Begegnung

Der Begriff "Begegnung" spielt in der Arbeitsgemeinschaft eine entscheidende Rolle. "Er darf als das Leitmotiv angesprochen werden, das immer wieder anklingt, wenn die Reflexion über das Gewollte einsetzt."[71] Die Hörer sollen sich nicht

---

68 Hofmann, in: Volksbildungsarchiv, 1917, S. 106.

69 Flitner, Die abendländischen ..., S. 131.

70 So gibt Flitner seiner Überzeugung Ausdruck, daß der

um einen Lehrer scharen, wie es in den Versammlungen der "extensiven" Volksbildung der Fall ist. Lehrerschaft und Schüler können nicht wie zwei verschiedene Kasten gegenüber stehen, wo der entscheidende Faktor nicht das Gesetz fachlicher Kompetenz, sondern der Erfahrungs- und Denkaustausch unter den Menschen aller Sozial- und Bildungsschichten ist.

Die eigene Berechtigung und die Autonomie ihres Kulturbereiches sieht die Erwachsenenbildung gerade in der Suche nach einer allgemeinen Volkskultur und in der gegenseitigen Bildung aller Menschen, die in diesem Projekt zusammenarbeiten. Mit Recht bezeichnet Rosenstock die Arbeitsgemeinschaft als eine "Lehrergemeinschaft". Eine aufschlußreichere Wesensdeutung dessen, was hier gemeint wird, liegt aber in dem Wort "Lebensgemeinschaft". Wie in ähnlich strukturierten "Lebensgemeinschaften" der dänischen Volkshochschule[72] treffen sich in der Arbeitsgemeinschaft Menschen aus allen Lebenskreisen der Bevölkerung, nicht nur, um sich in ihrer verschiedenen Denkart, sondern auch und vor allem in ihrer verschiedenen Lebensform zu begegnen.

> "Die pädagogische Arbeit hatte ihr Hauptmittel nicht in der Wissensvermittlung, sondern in der Lebensgemeinschaft der Volkshochschule, in der Art, wie hier ein Kreis von Menschen um einen Leiter gemeinsam arbeitet, ißt und trinkt, spielt und feiert ..." (73)

Damit die "Begegnung" nicht ins Spielerische ausartet oder sich in einem unverbindlichen Gespräch erschöpft, empfehlen alle Theoretiker die Anwesenheit eines Fachmanns auf dem Gebiet der gestellten Fragen, der die Technik der Diskussionsleistung beherrscht. Robert von Erdberg spricht von Menschen, die sich in "gemeinsamer Arbeit mit geistigen Führern ... Erkenntnisse erarbeiten"[74]. Rosenstock bezeichnet jede führerlose Arbeitsgemeinschaft als unwirksam. Vor allem die A rbeiter

---

wirklich "gebildete" Mensch auch der "tätige", im natürlichen Dasein schaffende Mensch bleibt." (Laienbildung, S. 56).

71 Henningsen, Der Hohenrodter Bund, S. 74.

72 Vgl. Harald Berhend, Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschulen in Dänemark, Osnabrück, Fromm, 1966. (Vgl. auch Petersen, Lebensgemeinschaftsschule).

73 Nohl, H., a.a.O., S. 25.

74 R. v. Erdberg, Betrachtungen ..., S. 56.

benötigen einen "Andragogen", der in dem Streben nach allgemeiner Verständigung und nach lebensnotwendigem Wissen "das Richtige an die Stelle des Falschen setzt (und) das Rede- und Mitteilungsbedürfnis der Erwachsenen befriedigt."[75]

Die Arbeitsgemeinschaft als symbolkräftige Ideologie der "intensiven" Volksbildung

Wie die obigen Zitate zeigen, wurde der Bericht und die Leitung des Lehrers in den Unterrichtsformen der Arbeitsgemeinschaft als richtungsgebend anerkannt[76]. Die scharfe Gegenüberstellung von Vortragswesen und Arbeitsgemeinschaft bleibt jedoch bestehen, denn in der "intensiven" Volksbildung bekommt der Begriff "Arbeitsgemeinschaft" seine zentrale Stellung nicht als Bezeichnung eines didaktischen Vorgehens, sondern als symptomatisches Merkmal der "Bewegung". Mehr als eine Methode bringt sie ein umfassendes Prinzip in die Erwachsenenpädagogik[77].

Als "symbolkräftige Ideologie" (Borinski) der "neuen" Richtung wird der Begriff Arbeitsgemeinschaft so sehr ideologisch umgedeutet, daß seine methodische Grundform ... völlig verlassen ist."[78] 1919 schreibt W. Picht in einem einleitenden Aufsatz zu der ersten Nummer der Zeitschrift "Arbeitsgemeinschaft":

> "Der Begriff Arbeitsgemeinschaft bildet den Kern des Volkshochschulgedankens. Er bezeichnet die geistige Einstellung, die der Volkshochschule eigentümlich ist. Er bezeichnet auch die Methode, die allen noch so verschiedenen Volkshochschulunternehmungen gemeinsam sein muß, wenn sie diesen Namen zu Recht tragen wollen." (79)

---

75 S. Rosenstock, ;Andragogik", "Lehrer oder Führer", in: Im Kampf ..., S. 193 ff.

76 Schon in den Begriffen "Lehrer" und "Schüler", mit denen die Teilnehmer oft unterschieden werden, steckt eine Begrenzung des proklamierten Prinzips einer absoluten Gleichberechtigung aller Teilnehmer.

77 Vgl. u.a. Flitner, Die Theorien ..., S. 47.

78 Marquardt, Erwin, in: Die Arbeit, Berlin, 1931, S.83.

79 Picht, in: Die Arbeitsgemeinschaft, 1919/20, S. 2.

J. Henningsen zitiert aus einem Bericht über eine Volksbildnertagung in Braunau 1920:

> "Die Arbeitsgemeinschaft und sie allein ist die Organisationsform der intensiven Volksbildung höheren Ranges. Zehn, zwölf Suchende, gruppiert um einen Volksbildner, jeder nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet zu lebendiger Mitarbeit am Rundgespräch." (80)

Die Arbeitsgemeinschaft ist also viel mehr als die Bezeichnung eines methodologischen Vorgehens. Sie ist der zusammenfassende Denkansatz der "intensiven" Volksbildung, denn dieser Begriff enthält den ersten und wichtigsten Hinweis auf den grundlegenden Bildungsbegriff (Kapitel III), auf die Einstellung der Bewegung zu der demokratischen Öffentlichkeit (Kapitel IV) und auf ihre bildnerische Absicht (Kapitel V).

---

80 Henningsen, Zur Theorie der Volskbildung, S. 73.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

A. Benutzte Bücher, Schriften und Aufsätze

Antz, Joseph — Katholizismus und Volksbildung, in: Soziologie des Volksbildungswesens, Hrsg. Leopold von Wiese, München 1921, S.262-283

Apelt, Willibald — Geschichte der Weimarer Verfassung, München 1946

Asheim, Ivor — Glaube und Erziehung bei Luther, Heidelberg 1961

Bacon, Francis — Neu-Atlantis, in: Der utopische Staat, Hamburg 1968

Ballauff, Theodor — Die Aufgaben der Erwachsenenbildung, in: Gegenwärtige Aufgaben der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965, S. 11-37

ders. — Erwachsenenbildung, Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958

Balser, Frolinde — Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1959

Baumgarten, Georg — Protestantismus und Volksbildung, in: Soziologie des Volksbildungswesens, München 1921, S. 243-262

Bäuerle, Theodor — Die Aufgaben der freien Volksbildungsarbeit, in: Volksbildungsarchiv, 1919

ders. — Erwachsenenbildung und Arbeitsdienst, in: Freie Volksbildung 1930, S. 235-243

Becker, Carl Heinrich, Staat und Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung 1930, S. 235-243

Becker, Helmut — Die Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen, in: Volkshochschule, Stuttgart 1961, S. 13-23

Behrend, Harald und Lochner, Norbert — Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschule in Dänemark, Osnabrück 1966

Bericht über die vierte Hohenrodter Tagung, in: Freie Volksbildung 1926, S. 261-266

Blätner, Fritz — Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1961

Blum, Emil — Arbeiterbildung als existenzielle Bildung, Leipzig 1935

Borek, Karl — Anton Heinen und die deutsche Volkshochschulbewegung, Stuttgart 1963

Borinski, Fritz — Der Weg zum Mitbürger, Köln 1954

Bornemann, Ernst — Handbuch der Sozialerziehung, 3 Bände, Freiburg 1963

Burger, A. — Die Rhein-Mainische Volksakademie, Leipzig 1907

Braun, Albert — Erwachsenenbildung und Industriepädagogik, in: Volkstum und Volksbildung 1929, S. 88-94

ders. — Die Wissenschaft in der Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung 1931, S. 1-4

Brenner, Eduard — Volksbildung als Volkbildung, in: Freie Volksbildung, 1930, S. 443-460

Broche, Heinrich — Utopische Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen, 1965, S. 265-370

Brüls, K. — Geschichte des Volksvereins, Münster 1960

Cacérès, Benigno — Histoire de l'éducation populaire, Paris 1964

Castro, Americo — Spanien, Vision und Wirklichkeit, Berlin 1957

Comenius, J.A. — Große Didaktik, Hrsg. A. Flitner, Düsseldorf 1960 (2. Aufl.)

Dahm, Clemens — Sinn und Bedeutung der Erwachsenenbildung bei Anton Heinen, in: Erwachsenenbildung 1959, S. 38-42

Dieck, W. — Ziele und Wege der deutschen Volkshochschule, 2 Bände, Gladbach 1924

Dumassedier, Joffre, Televisión y educación popular, Paris o.J.

Erdberg, Robert von — Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen, in: Die neue Richtung der Weimarer Zeit, Hrsg. Henningsen, J., Stuttgart 1960, S. 40-61

ders. — Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, in: Ebenda, S. 13-40

ders. — Die gegenwärtige Lage im freien Volksbil-

dungswesen, in: R. v. Erdberg, Fünfzig Jahre Volksbildungswesen, Berlin 1924, S. 48-87

Erdberg, Robert von — Die Grundbegriffe der Volksbildung, in: Volksbildungsarchiv 1911, S. 357-389

ders. — Offener Brief an Herrn Franz Mokrauer, in: Freie Volksbildung 1928

ders. — Noch einmal die Hohenrodter Tagung, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 65-69

ders. — Freies Volksbildungswesen, Berlin 1919

ders. — Die offizielle Stellung der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 39-55

Erasmus, Desiderius — Werke, Band III, Darmstadt 1967

Fischer, K.G. — Zur Geschichte und Theorie der Volksbildung, Linz 1961

Flitner, Wilhelm — Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der künftigen Erziehung, Godesberg 1947

ders. — Laienbildung, Langensalza 1931 (1. Aufl. 1921)

ders. — Die Theorie des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren, in: Bildungsfragen der Gegenwart, Hrsg. F. Arnold, Stuttgart 1953, S. 34-63

ders. — Über die "freie" und "gebundene" Arbeit der Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 200-210

ders. — Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Hrsg. H. Kanz, Paderborn 1967

Gehlen, Arnold — Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957

Grimme, Adolf — Heimat und Demokratie, in: Denkendes Volk, 1947, S. 257-261

ders. — Die Volkshochschule als Stätte der Besinnung, in: Ebenda, S. 1-5

Groothoff, Hans Hermann, Erwachsenenbildung in der Industriegesellschaft, in: Contact, 1967

Grosche, Robert — Das Schicksal der Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung 1931, S. 113-115

Grosche, Robert — Volksbildung und Weltanschauung, in: Volksbildung, 1930

Grundtwig, N.F.S. — Schriften zur Volkserziehung und Volkheit, 2 Bände, Jena 1927

Hanselmann, Heinrich, Adragogik, Zürich 1951

Harke, Erdmann — Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung, Leipzig 1966

Hause, P. — Die Pädagogik des Spaniers J.L. Vives, Diss. Erlangen 1890

Hermann, Jean — Der vergessene Schlußstein, Köln 1964

Heitmann, L. — Die Krisis in der Entwicklung der Lebensgemeinschaften, in: Soziologie des Volksbildungswesens, München 1921, S. 219-224

Henningsen, Jürgen — Erwachsenenbildung 1950-1961, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1962, S. 329-344

ders. — Der Hohenrodter Bund, Heidelberg 1958

ders. — Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1959

ders. — Zur Theorie der Volksbildung, Berlin 1959

Hermes, Gertrud — Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildung, Tübingen 1926

Hildebrand, Rudolf — Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, Leipzig 1922, (1. Aufl. 1868)

Hirschberger, Johannes, Geschichte der Philosophie, Band II, Basel 1960

Hofmann, Walter — Buch und Volk, Hrsg. Rudolf Reuter, Köln 1951, Die Organisation des Ausleihedienstes in der modernen Bildungsbibliothek, in: Volksbildungsarchiv, 1911, S. 29-132

ders. — Von alten und neuen Richtungen, Leipzig 1917

ders. — Gestaltende Volksbildung, in: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960

ders. — Erwiderung an Dr. Hainisch und Brunn, in: Volksbildungsarchiv, 1911, S. 246-252

Hofmann, Walter	Erwiderung auf den an ihn gerichteten offenen Brief, in: Volksbildungsarchiv, 1912, S. 652-661
ders.	Menschenbildung, Volksbildung, Arbeiterbildung, in: Archiv für Erwachsenenbildung, 1925
ders.	Volksbildung, Volksbücherei, Volkswerdung, in: Hefte für Büchereiwesen, 1932
ders.	Wege zum Schrifttum, Berlin 1922
Hoppe, G.	Die Psychologie des J.L. Vives, Diss. Erlangen 1901
Hornung, Klaus	Etappen politischer Pädagogik in Deutschland, Paderborn 1962
Huizinga, Johan	Erasmus, Basel 1951
Kammer, Paul	Über den Begriff der Bildung in den modernen freien Volksbildungsbestrebungen in Deutschland, Diss. Gießen 1930
Honigsheim, Paul	Übersicht über die bestehenden Volkseinrichtungen und Strömungen, in: Soziologie des Volksbildungswesens, München 1921, S.79-127
Kaphan, Fritz	Das Wesen und die Formen der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 95-105
Kappe, Hans	Volksbildung und Volkbildung, Diss. Münster 1964
Kerschensteiner, Georg,	Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin 1930 (4. Aufl.)
ders.	Theorie der Bildung, Leipzig 1928, (1. Aufl. 1926)
Klatt, Fritz	Beruf und Bildung, Ausgewählte pädagogische Schriften, herausgegeben von Hermann Lorenzen, Paderborn 1966
ders.	Die geistige Wendung des Maschinenzeitalters, Potsdam 1930
Knoll, Joachim	Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967
Koch, Georg	Volksbildung und Bildung zum Volke, in: Freie Volksbildung, 1927, S. 95-113
Krämer, Julius	Erziehung als Antwort auf die soziale Frage, Ratingen 1963

Laak, Fritz	Auftakt freier Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960
ders.	Die Lage der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 1930, S. 229-235
Lichtenstein, Ernst,	Bildungsgeschichtliche Perspektiven, Ratingen 1962
ders.	Die Schule im Wandel der Gesellschaft, Ratingen 1957
Litt, Theodor	Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum o.J.
Luther, Martin	Pädagogische Schriften, Paderborn 1952, bearbeitet von H. Lorenzen
Mann, Alfred	Thesen zur Dialektik der Volkshochschule, in: Blätter der Volkshochschule,Breslau 1929, S. 1-9
ders.	Denkendes Volk - Volkshaftes Denken, Braunschweig 1948, (1. Aufl. 1928)
Marschall, Bernard	Der Zentralbildungsausschuß der katholischen Verbände Deutschlands, in: Im Dienste der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1961
Monsheimer, Otto	Erwachsenenbildung und Berufsbildung, in: Volkshochschule, Stuttgart 1961, S.190-199
Morus, Thomas	Utopia, in: Der utopische Staat, Hamburg 1968, S. 7-111
Moog, Willy	Geschichte der Pädagogik, B. III, Ratingen 1967
Mokrauer, Franz	Offene Antwort an Herrn Robert von Erdberg, in: Freie Volksbildung, 1928, S. 109-120
Mulert, Hermann	Die Aufgabe der Volkshochschule, in: Pädagogisches Magazin, H. 845, Langensalza 1921
Müller, Otto	Zur Volkshochschulbewegung, Paderborn 1919
Natorp, Paul	Sozialpädagogik, Stuttgart 1899
Niggemann, Wilhelm	Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967
Nohl, Herman	Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1961
Nölting, Erik	Die Akademie der Arbeit in Frankfurt a.M., in: Freie Volksbildung, 1927, S. 213-227

Ortega y Gasset, Josè, Der Aufstand der Massen, Gütersloh o.J.

ders. Juán Luis Vives y su mundo, Madrid 1961

Padberg, Rudolf Personaler Humanismus, Paderborn 1964

Paulsen, Friedrich Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 Bände, Berlin 1919-1921

Pestalozzi, J. Heinrich, Ausgewählte Schriften, Hrsg. W.Flitner, Düsseldorf 1954 (2. Aufl.)

Pfeiderer, Wolfgang, Formen und Methoden der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung,1930

Petzold, Klaus Die Grundlagen der Erziehungslehre im Spätmittelalter und bei Luther, Heidelberg 1969

Picht, Werner Toybee Hall und die englische Settlement-Bewegung, Tübingen 1913

ders. Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, Braunschweig 1950

ders. Im Kampf um die Erwachsenenbildung, Leipzig 1926

Plank, Oskar Das Bildungsideal der Volkshochschule, in: Pädagogisches Magazin, H. 717, Langensalza 1919

Pöggeler, Franz Inhalte der Erwachsenenbildung, Basel 1965

ders. Einführung in die Andragogik, Ratingen 1957

Pohlenz, Max Die Stoa, Göttingen 1948

Prager, Helga Erwachsenenbildung in der Industriestadt Marl, Dortmund 1960

Die "Prerower Formel", in: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S. 147

Preßel, G.L.A. Johannes Tews zum 70. Geburtstag, in: Deutsche Schule, 1930, S. 321-328

ders. Persönliches, in: Ebenda, S. 202-203, 1916

Reble, Albert Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1960

Die "vorläufigen Richtlinien des Hohenrodter Bundes. in: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S. 140-142

Reisch, Erich — Die neue Lage der Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung, 1931, S. 242-295

Ritter, Emil — Die Einheit der deutschen Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung, 1932, S.33-

ders. — Die Volksbildung im deutschen Aufbau, Mönchengladbach 1919

Richter, Ernst — Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, 3 Bände, Braunschweig 1968

Rosenstock, Eugen — Die Arbeitslager, in: Freie Volksbildung, 1928, S. 217-224

ders. — Das Dreigestirn der Bildung, in: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S. 61-88

ders. — Im Kampf um die Erwachsenenbildung, Leipzig 1926

Rousseau, J.J. — Emile ou de l'éducation, Paris 1964

Reuter, Rudolf — Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung, Köln 1960

Sangnier, Marc — L'éducation sociale du peuple, Paris 1904

Sallwürk, E.v. — Adolf Diesterweg, Langensalza 1899

Steinmetz, Paul — Die deutsche Volkshochschulbewegung, Karlsruhe 1929

Scheler, Max — Universität und Volkshochschule, in: Soziologie des Volksbildungswesens, München 1921, S. 153-192

Scherer, Georg — Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965

Schlünz, Friedrich — Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 1928, S. 423-432

Schulenberg, Wolfgang, Ansatz und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957

Siebert, Horst — Die Volksbildung der Weimarer Zeit in ihrer Bedeutung für die heutige Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Rundschau, 1967

Sievers, Heinrich — Die Kultur und die Bildungspraxis der Gegenwart, in: Freie Volksbildung, 1928, S. 305-313

Siske, Georg	Willens- und Charakterbildung bei J.L. Vives, in: Pädagogisches Magazin, H.460. Langensalza 1911
Stach, Fritz	Johannes Tews - Sein Leben und Wirken, Berlin 1950
Steindorf, Gerhard	Von den Anfängen der Volkshochschule in Deutschland, Osnabrück 1968
Stephani, Heinrich	System der öffentlichen Erziehung, Berlin 1805
Strzelewicz, Willy	Erwachsenenbildung, Heidelberg 1968
Stück, Walter	Vier Grundfragen der Vollshochschularbeit, in: Pädagogisches Magazin, H. 963, Langensalza 1923
Schelsky, Helmut	Einsamkeit und Freiheit, Hamburg 1963
Tews, Johannes	Aufgabe, Aufbau, erzieherische Ziele und unterrichtliche Maßnahmen des Volksbildungswesens, in: Soziologie des Volksbildungswesens, München 1921, S. 192-200
ders.	Der Aufbau der Volksbildungsvereine in der Gegenwart, in: Volksbildung, Jg. 20
ders.	Dreißig Jahre Volks- und Wanderlehrer, in: Volksbildung, 1920
ders.	Geistespflege in der Volksgemeinschaft, Berlin 1932
ders.	Die Einheitsschule, Berlin 1918
ders.	Fünfzig Jahre deutsche Volksbildungsarbeit, Berlin 1921
ders.	Schulkämpfe der Gegenwart, Berlin 1911
ders.	(Monatliche) Umschau, in: Deutsche Schule, 1897-1930
ders.	Volksbibliotheken, in: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Hrsg. v.W. Rein, Langensalza 1909, S. 669-687
ders.	Ein Volk - eine Schule, Berlin 1919
ders.	Wissen und Bildung, in: Volksbildung, 1930
Tietgens, Hans	Wandlungen der Erwachsenenbildung in der Brundesrepublik Deutschland, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1966, S. 114-156

Vives, Johannes Ludovicus, Opera omnia, Ed. a Gregorio Majansio, 8 Bände, Valentia 1782-1790

Valyavec, Fritz — Das kulturelle und geistige Leben, in: Historia mundi, Hrsg. Valyavec, Fr. Bd. X, S. 473-514

Vogel, Martin Rudolf, Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert, Stuttgart 1960

Wartenweile, Fritz — Erwachsenenbildung gestern - heute - morgen, Zürich 1949

Weitsch, Eduard — Die Automatisierung der Arbeit und die Eingliederung in die Sozietas, in: Freie Volksbildung, 1926, S. 211-226

ders. — Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Freie Volksbildung, 1926, S.277-300

ders. — Ceterum censeo, Frankfurt a.M. 1928

ders. — Die Forderung der Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung 1931, S. 90-99

ders. — Zur Sozialisierung des Geistes, Jena 1919

Weniger, Erich und Schroeder, Frederik — Rezension der Werke von N.T.S. Grundtwig, in: Freie Volksbildung, 1927, S. 433-441

Wiese, Leopold v. — Der Begriff und die Probleme der Volksbildung soziologisch betrachtet, in: Soziologie des Volksbildungswesens, München 1921, S. 3-47

Werner, Carl Artur — Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. I, Berlin 1959

Ziehen, Julius — Volkserzieher, Leipzig 1911

Zweig, Stefan — Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam, Wien 1935

B. Zeitschriften

Die Arbeit, Hrsg. Theodor Leipart, Verlagsgesellschaft des allgemeinen deutschen Gewerkschaftsbundes, 1924-1933

Die Arbeitsgemeinschaft, Hrsg. R.v. Erdberg, A.H. Hollmann, W. Picht, Leipzig 1919-23

Archiv für Erwachsenenbildung, Hrsg. R.v. Erdberg, W. Picht, Organ des Hohenrodter Bundes, Fortsetzung von "Volksbildungsarchiv" und fortgesetzt von "Freie Volksbildung", Berlin 1924-1925

Der Bildungsverein, Vereinsblatt der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und ihrer Verbände und Zweigvereine, 1871-1905

Blätter der Volkshochschule Breslau, Hrsg. A, Mann, Breslau 1922-1933

Comeniusblätter für Volkserziehung, Jena 1893-1934, Fortgesetzt von "Monatshefte der Comenius-Gesellschaft".

Concordia, Hrsg. R. v. Erdberg, Leipzig 1893-1919

Contact, Hrsg. Bildungsabteilung des deutschen Industrieinstituts, Schriftleiter Werner Ropke, Köln 1961 ff.

Erwachsenenbildung, Schriftleiter F. Pöggeler, Münster 1955 ff.

Freie Volksbildung, Hrsg. R.v. Erdberg, E. Angermann, E. Weitsch, F. Laak, Frankfurt 1926-1933

Hefte für Büchereiwesen, Hrsg. W. Hofmann, Leipzig 1915-1933

Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Köln 1931 ff.

Pädagogische Rundschau, Ratingen 1947 ff.

Die Sammlung, Hrsg. H. Nohl, O.F. Bollnow, W. Flitner, E. Weniger, Göttingen 1945 ff.

Deutsche Schule, Hrsg. Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Leipzig, 1897-1943

Denkendes Volk, Hrsg. Adolf Grimme, H. Lotze, Westermann, 1946 - 49

Volksbildung, Hrsg. J. Tews, 1906 - 1933, Fortsetzung von "Der Bildungsverein"

Volksbildungsarchiv, Hrsg. R.v. Erdberg, 1908-1916

Volkshochschule im Westen, Hrsg. Helmut Becker, Bert Donnep, Marl 1948 ff.

Volkstum und Volksbildung, Hrsg. Emil Ritter, Gladbach, 1929-1933, Neue Folge von "Volkskunst".

L E B E N S L A U F

Am 6. Juni 1936 wurde ich in Santander (Spanien) als Sohn des Cándido Calderón und seiner Ehefrau Lidia Rodriguez geboren. Nach fünf Grundschuljahren ging ich als Elfjähriger in das Bischöfliche Priesterseminar von Santander. 1957 entschloß ich mich jedoch Lehrer zu werden, und so besuchte ich die "Escuela Normal del Magisterio" von Santander. Nach bestandener Lehrerprüfung unterrichtete ich ein Jahr in der Volksschule von San Martin de Elines (Kreis Santander). 1959 entschloß ich mich zum Studium an der philosophischen Fakultät der Universität Madrid, wo ich vier Jahre später das Lyzenziatexamen mit dem Zeugnis "Licenciado en Filosofia y Letras" bestand. 1964 ging ich nach Deutschland, um die deutsche Sprache zu lernen und das Studium fortzusetzen mit dem Ziel, im Fach Pädagogik zu promovieren.

Im Laufe meines Studiums habe ich folgende Herren Professoren bzw. Dozenten gehört: José Luis Arce und Antonio Alcoba in Santander, Maria A. Galino, V. Garcia Hoz, M. Yela, A. Romero (Pedagogia) und Maldonado (Lengua Española) in Madrid, E. Lichtenstein, W. Niggemann (Pädagogik), W. Metzger (Psychologie), W. Mettmann (Romanistik) D. Claessens und H. Steger (Soziologie) in Münster.

Allen meinen Lehrern, die zur Förderung meiner geistigen Ausbildung beigetragen haben und vor allem meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, auf dessen Anregungen diese Arbeit entstanden ist, werde ich stets aufrichtige Dankbarkeit bewahren.